

**MESTRADO**

**MULTIMÉDIA - ESPECIALIZAÇÃO EM CULTURA E ARTE**

# **ESTEREÓTIPOS E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: A INSTALAÇÃO MULTIMÉDIA COMO INDUTOR DA PRÁTICA REFLEXIVA**

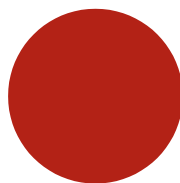
**Daniela Isabel Lopes Ribeiro**

**M**

**2018**

**FACULDADES PARTICIPANTES:**

**FACULDADE DE ENGENHARIA  
FACULDADE DE BELAS ARTES  
FACULDADE DE CIÊNCIAS  
FACULDADE DE ECONOMIA  
FACULDADE DE LETRAS**





**Estereótipos e narrativas  
autobiográficas: a instalação  
multimédia como indutor da prática  
reflexiva**

**Daniela Isabel Lopes Ribeiro**

Mestrado em Multimédia da Universidade do Porto

Orientador: Carlos Oliveira

Co-Orientador: Luciano Moreira

16 de Julho de 2018





© Daniela Ribeiro, 2018

# **Estereótipos e narrativas autobiográficas: a instalação multimédia como indutor da prática reflexiva**

**Daniela Isabel Lopes Ribeiro**

Mestrado em Multimédia da Universidade do Porto

Aprovado em provas públicas pelo Júri:

Presidente: Professor Doutor Bruno Sérgio Gonçalves Giesteira

Vogal Externo: Professor Doutor Ricardo Manuel Coelho de Melo

Orientador: Professor Doutor Carlos Manuel Cardoso de Oliveira



# Resumo

O presente trabalho tem como objetivo estudar e identificar alguns estereótipos existentes na comunidade da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP) e procurar compreender de que forma os conteúdos multimédia podem ser utilizados para induzir na comunidade uma prática de reflexão sobre os mesmos. Neste sentido foram realizadas entrevistas bem como sessões de *focus groups* com o intuito de determinar o estereótipo de estudo, tendo sido abordado de forma particular o papel da mulher na área das tecnologias. Assim é proposta uma metodologia apoiada em uma instalação multimédia que tem como finalidade sensibilizar o participante sobre o estereótipo de género definido. Este estudo demonstra como os conteúdos multimédia, em particular as instalações multimédia, podem ser rentabilizados de forma a promover a introspeção dos participantes.



# Abstract

The present work aims to study and identify some stereotypes in the community of the Faculty of Engineering of the University of Porto (FEUP) and seek to understand how multimedia content can be used to induce a reflection practice in the community. In this sense, interviews were carried out as well as sessions of *focus groups* in order to determine the stereotype of the study, with particular attention being given to the role of women in the area of technologies. A methodology based on a multimedia installation is proposed, which aims to sensitize the participant to the gender stereotype. This study demonstrates how multimedia content, in particular multimedia installations, can be potentiated in order to promote participants' introspection.



# Agradecimentos

Gostaria de agradecer:

Ao meu orientador Professor Carlos Oliveira, por toda a sua disponibilidade, apoio e motivação, ao logo desta jornada, transmitindo-me o incentivo e a segurança necessária para alcançar a meta. De igual forma, gostaria de deixar o meu muito obrigado ao meu co-orientador Professor Luciano Moreira, por se ter demonstrado incansável, sempre disponível e pronto a ajudar.

À Marisa Silva, sobretudo pela paciência, mas não só, agradeço-lhe todo o auxílio e toda a disponibilidade que teve para comigo.

Gostaria de deixar um obrigado muito especial à Carolina Centeio Jorge, não apenas pela sua participação no documentário, mas igualmente, por a paciência e ajuda prestada na recolha de contatos. De igual modo, gostaria de agradecer à Paula Graça, à Filipa Barros, à Mafalda Falcão e Teresa Matos, por toda a disponibilidade e predisposição em colaborarem comigo no documentário.

Aos participantes deste estudo pela sua disponibilidade e benevolência.

E por último, mas não menos importante, ao António Lopes e aos meus pais, estou ciente que não é preciso enumerar tudo que fizeram por mim, ambos sabemos e eu sou-vós muito grata! Obrigado!

Daniela Ribeiro





*“Out of your vulnerabilities will come your strength.”*

Sigmund Freud



# Conteúdo

<b>Introdução</b>	<b>1</b>
Contexto . . . . .	1
Motivação . . . . .	1
Projeto . . . . .	2
Questões de Investigação . . . . .	2
Objetivos de Investigação . . . . .	2
Metodologia de Investigação . . . . .	2
Estrutura da Dissertação . . . . .	3
<b>1 Revisão Bibliográfica</b>	<b>5</b>
1.1 Criação Artística e Narrativa . . . . .	5
1.1.1 Recursos Multimédia . . . . .	7
1.1.2 Narrativa . . . . .	13
1.2 Mecanismos da Experiência . . . . .	24
1.2.1 Estereótipos . . . . .	24
1.2.2 Preconceito . . . . .	26
1.2.3 Discriminação . . . . .	27
1.2.4 Identidade social e relações Intergrupais . . . . .	27
1.2.5 Equilíbrio Cognitivo . . . . .	29
1.2.6 Dissonância Cognitiva . . . . .	30
<b>2 Metodologia</b>	<b>33</b>
2.1 Participantes . . . . .	33
2.2 Instrumentos . . . . .	34
2.3 Procedimentos de Investigação . . . . .	34
2.3.1 Descrição da Instalação . . . . .	35
<b>3 Análise de Dados</b>	<b>37</b>
3.1 Resultados Intercalares . . . . .	37
3.1.1 Entrevistas . . . . .	37
3.1.2 <i>Focus Group</i> . . . . .	45
3.2 Análise Crítica . . . . .	56
<b>4 Instalação Multimédia</b>	<b>57</b>
4.1 Descrição . . . . .	57
4.2 Projeto . . . . .	58
4.3 Implementação . . . . .	65

<b>5</b>	<b>Conclusão e Trabalhos Futuros</b>	<b>75</b>
5.1	Conclusão . . . . .	75
5.2	Trabalhos Futuros . . . . .	76
<b>A</b>	<b>Guiões</b>	<b>79</b>
A.1	Entrevista . . . . .	79
A.2	<i>Focus Group</i> A . . . . .	79
A.3	<i>Focus Group</i> B . . . . .	80
A.4	Documentário . . . . .	81
<b>B</b>	<b>Pedidos de colaboração</b>	<b>83</b>
<b>C</b>	<b>Declarações de participação</b>	<b>87</b>
<b>D</b>	<b>Personas</b>	<b>91</b>
	<b>Bibliografia</b>	<b>93</b>

# Lista de Figuras

1.1	“ <i>Migrant Mother</i> ”, Dorothea Lange (1936) (Bosi, 2016)	9
1.2	“ <i>Observatory</i> ”, Robert Morris (1971) (Krauss, 2008)	12
1.3	Pintura Rupestre da Gruta de Lascaux	14
1.4	Ânfora de Exéquias (Auboyer et al., 2006b)	15
1.5	Esquema do Monomito de Joseph Campbell (Azevedo Meireles, 2015)	18
1.6	Estrutura da Narrativa	19
1.7	Modelo das emoções de Plutchik	23
1.8	Tríades (Vala, Jorge & Monteiro, 2006)	30
1.9	Função de Dissonância Cognitiva (Leyens and Yzerbyt, 1999)	31
3.1	Grupos identificados pelos participantes das entrevistas	38
4.1	Simplificação do cérebro	59
4.2	As linhas de Asch (Asch, 1955)	60
4.3	Esboço da antecâmara	61
4.4	Esboço da câmara	62
4.5	Esboço da pós-câmara	62
4.6	Storyboard das fotografias	63
4.7	Wireframes do aplicativo web	64
4.8	Esboço do cartão de visita	65
4.9	Imagem Gráfica	65
4.10	Elementos da imagem gráfica desenvolvida	66
4.11	Paleta cromática da imagem gráfica	66
4.12	Normas da identidade gráfica	67
4.13	Primeiro pare de fotografias da antecâmara	68
4.14	Aplicativo web implementado	69
4.15	QR code referente às questões disponíveis	70
4.16	Timeline do documentário	72
4.17	Frames do documentário	73
4.18	Cartão de visita da pós-câmara	74
B.1	Convite para o <i>focus group</i>	83
B.2	Lembrete para o <i>focus group</i>	84
B.3	Convite para a instalação multimédia	85
C.1	Autorização <i>focus group</i>	88
C.2	Consentimento de Participação	89
D.1	Personas da Fotografia 1 e 2	92



# Siglas

**ACM** Association for Computing Machinery. [40](#)

**FEUP** Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. [2](#), [33–35](#), [37](#), [38](#), [40](#), [41](#), [43–47](#), [49–51](#), [53–56](#), [69–71](#), [75](#), [76](#), [79–81](#)

**IEEE** Institute of Electrical and Electronics Engineers. [40](#), [82](#)

**INESC TEC** Instituto de Engenharia de Sistemas e Computadores, Tecnologia e Ciência. [82](#)

**LGBT** Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgéneros. [51](#), [53](#)

**LGP** Laboratório de Gestão de Projetos. [54](#)

**MIEC** Mestrado Integrado em Engenharia Civil. [46](#)

**MIEEC** Mestrado Integrado em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores. [33](#), [46](#), [51](#), [81](#), [82](#)

**MIEIC** Mestrado Integrado em Engenharia Informática e Computação. [33](#), [51](#), [54](#), [81](#)

**MIEM** Mestrado Integrado em Engenharia Mecânica. [33](#), [45](#), [46](#)

**MM** Mestrado em Multimédia. [33](#), [46](#), [51](#), [54](#)

**NeCG** Computer Graphics Student Group. [82](#)

**PALOP** Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. [40](#)

**SEF** Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. [50](#)

**UP** Universidade do Porto. [82](#)

**USP** Universidade de São Paulo. [46](#)

**WIE** Women in Engineering. [82](#)





# Introdução

## Contexto

A mente humana e os processos cognitivos associados à mesma são, ainda hoje, um tópico de investigação ativa. Uma especial atenção foi dada aos processos cognitivos associados aos estereótipos. [Lippmann \(1946\)](#) foi um dos primeiros autores a usar o termo "estereótipo" para se referir à ação de associar uma determinada característica a um indivíduo por considerar que este se insere num determinado grupo. Apesar de terem sido concebidos diferentes modelos para definir este fenómeno é ainda difícil descrever de forma clara alguns dos mecanismos associados à criação de estereótipos e compreender as fronteiras das categorias que são concebidas pelo nosso cérebro e como são estruturadas essas categorias.

Numa sociedade multicultural moderna estes processos podem criar um ambiente de desconfiança e desconforto. A forma como percebemos alguns grupos pode fazer com que sejamos levados a agir de forma preconceituosa. Desta forma, este trabalho visa procurar compreender estes processos cognitivos e estruturar uma forma de questionar os estereótipos com recurso a uma instalação multimédia que toma partido da narrativa como indutor da prática reflexiva e da mudança comportamental.

## Motivação

Ao estudar a forma como as pessoas definem grupos ou mesmo como se auto caracterizam na sociedade é possível tirar partido destes conceitos de maneira a levar o sujeito refletir e potencialmente mudar a forma como encara um membro de um grupo externo ao seu (exogrupo).

A instalação multimédia apresenta um potencial interessante em aplicações no domínio sociológico e psicológico. A riqueza de estímulos proporcionada por este recurso multimédia permite interagir com o sujeito de estudo de forma bastante imersiva procurando promover o lado emocional e criar empatia com outros sujeitos.

No presente trabalho a narrativa é apresentada como a *framework* essencial para o estabelecimento do contacto com a dimensão emocional da audiência. Os elementos da narrativa como a premissa, personagem e o conflito devem ser cuidadosamente formulados de forma a envolver o sujeito e estimulá-lo para que este se sinta parte integrante da história.

Neste sentido, a sinergia obtida entre a narrativa e a plataforma em que a história é apresentada, a instalação, permitem elevar a experiência a um nível superior, criando um maior impacto na audiência.

## Projeto

A presente proposta de dissertação consiste no desenvolvimento de um ambiente sobre a forma de instalação multimédia que promova nos participantes a reflexão pessoal e a (re)construção de narrativas autobiográficas capazes de desafiar estereótipos prevalecentes sobre determinada realidade. Pretende-se, em primeiro lugar, averiguar quais são os estereótipos mais relevantes no público alvo, que será a comunidade da [Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto \(FEUP\)](#), e criar um espaço recorrendo à multimédia que permita a reflexão dos sujeitos sobre esses mesmos estereótipos e o modo como se integram e condicionam as suas narrativas autobiográficas.

## Questão de Investigação

Quais os estereótipos que apresentam uma maior relevância no seio da comunidade [FEUP](#)?

## Objetivos de Investigação

Os objetivos definidos para a dissertação são apresentados em seguida. Estes objetivos servirão de diretrizes para a investigação a ser realizada.

- Averiguar quais os estereótipos existentes na comunidade [FEUP](#);
- Conceber uma experiência que induza a audiência à prática reflexiva;
- Avaliar o potencial dos recursos multimédia como indutor da reflexividade;

## Metodologia de Investigação

Na presente dissertação, é realizado um estudo empírico que recorre a métodos de pesquisa qualitativos, recorrendo a instrumentos como entrevistas e *focus groups*. Os instrumentos nomeados, são utilizados numa fase inicial, onde se pretende averiguar quais os estereótipos existentes na amostra de participantes.

A instalação multimédia é parte integrante deste estudo, e é composta por três espaços: ante-câmara, câmara e pós-câmara. E tem como finalidade averiguar se os recursos multimédia, são capazes de induzir os participantes à prática reflexiva. É a partir desta instalação que são extraídos os resultados finais desta investigação.

## Estrutura da Dissertação

A estrutura da presente dissertação é apresentada em seguida. O capítulo 1 apresenta uma revisão bibliográfica abrangente sobre duas temáticas centrais: Criação artística e Narrativa e Mecanismos da Experiência. Neste capítulo são explorados os diferentes recursos multimídia existentes bem como a estrutura da narrativa e são também expostos alguns conceitos da psicologia social.

Posteriormente, no capítulo 2 é exposta, com o devido detalhe, a metodologia adotada de forma a responder às questões apresentadas anteriormente. Os participantes, instrumentos e procedimentos da investigação são detalhadamente descritos.

O capítulo 4 aborda o conceito adotado na instalação multimídia desenvolvida e descreve os elementos da mesma e a sua influência no participante procurando apoiar esta experiência em elementos abordados na revisão bibliográfica.

A análise dos dados é realizada no capítulo 3 e incorpora tanto os resultados intercalares obtidos através de entrevistas e *focus group* como também o *feedback* obtido pelos participantes da experiência.

Finalmente, o capítulo 5 apresenta as considerações finais da dissertação bem como trabalhos futuros.



# Capítulo 1

## Revisão Bibliográfica

Neste capítulo é descrito o estado da arte e são apresentados os conceitos base para o desenvolvimento da presente dissertação. Este encontra-se subdividido em duas partes: (1.1) Criação Artística e Narrativa e (1.2) Mecanismos da Experiência.

### 1.1 Criação Artística e Narrativa

Nesta secção são introduzido os conceitos inerentes à criação artística, é também explorado o conceito de narrativa.

Desde de as mais remotas eras o ser humano procurou um meio de se expressar, encontrando na criação artística uma forma de comunicação. A criação artística é observada como um estado contínuo de metamorfose, resultado das vivências e experiências do artista (Salles, 1998). Esta valoriza os conceitos de criatividade e de arte.

Sob o ponto de vista humano, a criatividade é a capacidade que nos permite criar, transformar e inovar, possibilitando os avanços culturais, científicos, tecnológicos e a atividade artística (Cultural, 1992). O termo em causa pode receber várias interpretações de acordo com a perspectiva de quem o questiona. Do ponto de vista filosófico a criatividade é entendida como parte da natureza humana, um dom divino. Esta tira partido da realidade porém ultrapassa-a e alarga-se ao mundo do imaginário. A criatividade pode ser entendida como uma qualidade de pessoas curiosas que procuram inspirar-se na busca de informação, tendo a sensibilidade de interpretá-la de modo diferente.

Falar de arte implica refletir sobre belo e a beleza. A estética é o ramo da filosofia responsável pela reflexão sobre o belo. A palavra estética, deriva do grego ( *aistheis*) que significa "teoria da sensibilidade" e só surgiu no vocabulário filosófico em meados do século XVIII. Introduzida pelo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten, tradicionalmente a estética ocupa-se em definir a essência do belo e do sublime. No entanto, é possível afirmar que a adoção do termo foi tardio, uma vez que já na antiguidade clássica, Sócrates, Platão e Aristóteles se debatiam sobre estas questões. Inicialmente começou a refletir-se sobre a ideia de belo absoluto, com a finalidade de definir a essência do belo, independentemente da forma como este se manifesta. No sentido atual,

a estética é definida como uma reflexão sobre arte (com estreitas ligações com a filosofia), não só na perspectiva de produção como também de apreciação das obras de arte concebidas por parte do homem. Equiparada a uma teoria da arte, preocupa-se essencialmente com o belo artístico, menosprezando o natural, ocupando-se do estudo dos estímulos, das sensações e dos sentimentos que a linguagem artística despertam no homem, definindo o seu caráter e valor (Auboyer et al., 2006a).

O homem não se limitou a contemplar aquilo com que se deparou, foi fazendo uso da sua criatividade, para produzir objetos, não só utilitários, mas essencialmente belos. O processo criativo acaba por absorver as vivências e sentimentos do criador.

A arte é uma criação humana que, durante bastante tempo, foi considerada como sendo a capacidade de criar, uma predestinação, consequente do acaso, que se manifestaria em alguns indivíduos. Atualmente, esta questão é abordada de uma perspectiva mais científica, procurando fundamentar-se a produção artística através de processos psicológicos de natureza consciente e inconsciente.

René afirma que não existe arte sem homem, mas que talvez não haja homem sem arte. Esta é vista como uma função essencial do homem, indispensável ao indivíduo e à sua sociedade, desde os tempos da pré-história, pois através dela pode exprimir-se, compreender-se e realizar-se. Em suma a arte, possibilita o intercâmbio entre "nós" e o mundo que nos rodeia (Huyghe et al., 1961).

O termo arte é oriundo do latim (*ars*) e pode ser descrito como toda a atividade humana cujos resultados e processos de desenvolvimento podem ser alvos de juízo estético e, por conseguinte, a cada uma das formas de expressão artísticas (Auboyer et al., 2006a). Esta definição não é totalmente consensual e foi sendo modificada ao longo dos tempos.

A teoria mais antiga de arte foi formulada pelo filósofo grego Platão (428-347 a.C), que defendia a arte como imitação ou representação da natureza (*mimesis*), esta era uma forma simples de compreensão da sua função. No Renascimento, a arte foi entendida como conhecimento, tendo como ponto de partida, que o artista investiga a realidade através da observação e da experimentação para a poder imitar (Auboyer et al., 2006a).

No século XVIII, Kant expandiu a noção de arte como uma forma de conhecimento ao assimilar a criação de beleza à formulação da verdade: a arte passa a ser a forma mais elevada de conhecimento intelectual. A realidade é uma referência sobre a qual os artistas trabalham, gerando uma representação da mesma que implica sempre uma transmutação do real. Uma nova teoria surge no século XIX: o papel da arte deixou de implicar a reprodução do mundo exterior e começa a valorizar a expressão e a representação do mundo interior do artista (Kant, 1790).

Finalmente no século XX os formalistas afirmam que a função da arte consiste na criação artística em si mesma, ou seja, a arte existe para ser desfrutada como tal e não por representar ou expressar algo diferente. A sua função é a de explorar a riqueza das formas, a sua unicidade e a sua complexidade, o seu equilíbrio e as suas variações (Auboyer et al., 2006a).

A partir dos anos 60 verificaram-se profundas alterações na produção artística, resultado dos fenómenos não só socioculturais, políticos, económicos e tecnológicos. A industrialização, os meios de informação e comunicação, o próprio consumismo, a globalização, fortemente marcada

pelo aparecimento da Internet, na década 80, revolucionam a arte. A relação entre arte e economia transforma-se significativamente. Abrem-se galerias de arte, onde se expõem obras, para venda, que passam a ter valor económico capaz de atrair investidores. Compositores, bailarinos, poetas, pintores, cantores, escultores, atores, cineastas e escritores fazem da arte profissão. Os avanços tecnológicos possibilitam a reprodução industrial de obras de arte, contribuindo para a educação, através do desenvolvimento da sensibilidade artística, estes também desempenharam um marco importante no que toca a democratização da arte. As técnicas modernas possibilitaram às grandes massas o contacto com algo que outrora só podia ser contemplado pela elite, em museus, galerias e espetáculos dispendiosos.

Num contexto de difusão maciça de produtos artísticos, salientamos a importância da televisão e da internet, que possibilitaram o contacto com as mais diversas formas de arte das quais podemos destacar o cinema, a música, a dança, o teatro entre outras.

No século XX a arte tornou-se numa linguagem polissémica, abrindo várias leituras, uma pluralidade de sentidos. Esta pode ser atualmente traduzida como um conjunto mais ou menos controlado de sinais emitidos pelo criador, cujo espectador tem que interpretar em termos de significado.

### 1.1.1 Recursos Multimédia

O conceito de multimédia surgiu no final da década de 50, este advém da justaposição dos termos: multi + media (plural de medium). Por definição multimédia é um campo de estudo ou área de aplicação que aborda a integração de vários media num mundo digital.

#### 1.1.1.1 Conteúdos Audiovisuais

Os conteúdos audiovisuais são uma forma de comunicação, despertam o interesse cognitivo do espectador, estimulando sensações, através dos sentidos. Mais do que informar ou transmitir estes têm a capacidade de persuadir, convencer e até mesmo manipular. Atualmente a comunicação audiovisual, por meio da tecnologia e das ferramentas informáticas, possibilitou um leque alargado de opções a nível da produção e vinculação de informação.

No final do século XIX, com a maturação da fotografia, da rádio e do cinema, a disseminação de informação (comunicação de massas) assume-se como parte integrante da cultura e do conhecimento. Essa mesma informação veio a estabelecer-se durante o século XX, através dos audiovisuais tais como a televisão, vídeo e internet. Os recursos audiovisuais são uma "marca" da sociedade contemporânea globalizada.

Nesta secção iremos dar uma especial atenção à fotografia (documental e fotojornalística) e ao vídeo sob a forma de documentário.

### Fotografia

A palavra fotografia deriva das palavras gregas *photós* (luz) e *graphía* (escrita), significando “escrita da luz” ou “desenhar com luz” (Ramos, 2010). Por definição, é a arte e a ciência de

obter imagens visíveis de um objeto através da sua fixação em material sensível à luz, ou seja, fotossensível. Na sua origem a fotografia não é concebida como um meio de expressão artística com características autónomas (Auboyer et al., 2006a). A primeira fotografia reconhecida é datada de 1826, sendo atribuída a sua autoria ao francês Joseph Nicéphore Niépce. O seu processo de captura ("heliografia") exigiu cerca de 8 horas de exposição solar, para registar uma imagem numa placa de estanho. A invenção da fotografia não pode ser atribuída a um só autor mas sim a um conjunto de diversas inovações, ao longo dos anos, para que fosse possível desenvolvê-la tal como a conhecemos hoje (Tavares, 2009).

Em 350 a.C, na Grécia Antiga, se conhecia o fenómeno da produção de imagens através da passagem de luz por um pequeno orifício, justificando a origem grega do termo. Um dos primeiros passos para aparecimento da fotografia, passa pela câmara escura, que consiste num quarto ou numa caixa totalmente vedada com apenas um pequeno orifício em uma das paredes que possibilitava a entrada da luz. A luz penetrava nesse ambiente reproduzindo de forma invertida uma imagem do exterior. Existem registos históricos do conhecimento deste processo já no século XI, por parte dos árabes, para estudo de eclipses. No século XVI, alguns artistas usaram essa técnica para auxiliar a produção de desenhos, no que toca ao aperfeiçoamento dos estudos de perspetiva. Leonardo da Vinci demonstra ter sido adepto da técnica, deixando documentos escritos sobre o seu mecanismo (Salgado and Caujolle, 1993).

O conceito de câmara escura é crucial para o aparecimento da máquina fotográfica e consequentemente da fotografia. De certa forma, a máquina fotográfica, pode ser vista como uma câmara escura de orifício, incrementada com lentes e filme fotográfico.

A impressão em papel surgiu em 1840 através de Fox Talbot, representando um marco importante na área da fotografia, assim como, os estudos de enquadramento e de assimetria de Blanquart Evard. Os fotógrafos de meados do século XIX, tirando partido destas técnicas e do trabalho laboratorial, que lhes permitia explorar a expressividade, tinham como finalidade criar fotografias pictóricas, imitando a pintura de academia.

Nas primeiras décadas século XX, graças ao trabalho dos primeiros repórteres, surgem imagens impressionantes como é o caso de Dorothea Lange com a "*Migrant Mother*" 1.1, de 1936, e Lewis Hine. Estas imagens da realidade marcam a sua inclusão no campo do documentário social (Tavares, 2009). No século XX emerge uma reação contra a fotografia pictórica, impulsionada por Alfred Stieglitz, diretor da revista norte-americana Camera Work (1902-17), que defendia a fotografia pura, sem manipulação laboratorial. Também o fotógrafo Edward Steichen acreditava na "libertação da fotografia do domínio da pintura". Este associou-se a Stieglitz e fundaram a galeria "291" em Nova Iorque, dedicada à exposições do novo estilo de vanguarda, apesar da intenção de corromper a ligação da fotografia com a pintura, esta tendência colaborou com movimentos pictóricos do primeiro quartel do século XX.

Entre a década de 50 e 60 surge um renascer da fotografia documental, tendo como representantes nomes conceituados da área: Gabriel Cualladó, Leopoldo Pomés, Xavier Miserachs, entre outros. Na América Latina, a fotografia de caráter antropológico sofreu uma grande evolução, devido à sua capacidade de transmitir e reivindicar a existência de outras culturas, assim como



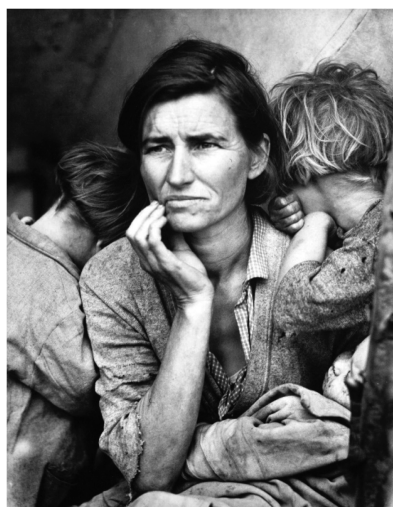


Figura 1.1: “*Migrant Mother*”, Dorothea Lange (1936) (Bosi, 2016)

pelo seu papel documental. A fotográfica bélica teve como um dos seus maiores representantes o mexicano Victor Casasola. O fotojornalismo obteve destaque através da revista brasileira "O Cruzeiro", podendo ainda destacar as séries documentais de Sebastião Salgado, reconhecidas internacionalmente.

Assim como as pinturas têm o seu significado num mundo de pintores, colecionadores, críticos e curadores, as fotografias obtêm o seu significado da maneira como as pessoas interagem com elas as interpretam e os significados que lhes atribuem.

A fotografia é "principalmente um meio de comunicação". A fotografia documental e fotojornalismo, são construções sociais, assumindo um valor etnográfico relativamente à sociedades em que vivemos. Estes trabalhos têm como finalidade expor o mal e promover a mudança.

## Documentário

O cinema apareceu com o filme documentário no final do século XIX, mais precisamente em 1895. A designação de documentário é normalmente usado para denominar um filme de carácter documental. John Grierson foi o agente que conduziu ao reconhecimento do género documentário como hoje o conhecemos. Este autor acreditava que esta ferramenta era uma das mais importantes formas de educar a sociedade, considerando que a exposição dos problemas e das dificuldades sociais era a solução para estas mesmas adversidades, encontrando no documentário um recurso para concretizar os seus objetivos.

As imagens em movimento tem um valor documental inegável. Utilizadas como arquivo factual, assim como forma de legitimar considerações sobre o futuro, apresentando realidades actuais bem como hipótese de cenários possíveis. O filme de documentário é aparentemente assinalado como um registo daquilo que consideramos "real". Manuela Penafria descreve-o da seguinte forma: "... o filme documentário é aquele que, pelo registo do que é e acontece, constitui uma

fonte de informação para o historiador e para todos os que pretendem saber como foi e como aconteceu" (Penafria, 1999).

A história pode ser contada através das imagens, esta é uma prática recorrente desde os primórdios até a atualidade, são consideradas testemunhas da "verdade" e da "realidade". A fotografia e as imagens em movimento, contrariamente à pintura, tinham um *status* de credibilidade que, com a evolução tecnológica, começou a ser contestado.

Atualmente o documentário ocupa uma posição ambígua e polémica na história, teoria e crítica do cinema. Este tira partido dos procedimentos próprios do cinema tais como: escolha de planos, preocupações estéticas de enquadramento, iluminação, montagem, separação das fases de pré-produção, produção, pós-produção, entre outros. Porém, manter uma relação de grande proximidade com a realidade, é algo imposto pelo espetador. Torna-se estimulante discutir as diferenças e semelhanças entre um filme de ficção e um documentário, todavia as conclusões são bastante distintas. Contudo podemos ter em consideração esta distinção feita por Penafria:

"... na ficção, os atores movem-se em cenários construídos para o efeito e atuam de acordo com o personagem que representam. A "*mise en scene*" ficcional exige encenação dos diferentes elementos que compõem a imagem de acordo com um certo critério visual. Constrói-se o ambiente que se entende adequado para apresentar o filme. Pelo contrário, no documentário os atores são atores naturais que atuam para o filme, do mesmo modo que atuariam se as câmaras não estivessem lá. Por seu lado, o cenário é o ambiente natural do mundo que nos rodeia" (Penafria, 1999).

Independentemente das diferenças ou semelhanças com a ficção, o documentário é composto por uma estrutura dramática e narrativa, característica do cinema narrativo. Esta é composta por personagens, conflito, espaço e tempo da ação. A estrutura narrativa exige saber contar uma história, esta organiza-se através de cenas e sequências, que se sucedem de modo lógico, de forma a suportar a ideia que se pretende transmitir. Esta ideia é constituída segundo a visão do realizador sobre determinado assunto (Penafria, 2001).

O modo como o espetador lê e interpreta a ação é regida por um ponto de vista a transmitir que pode definir o nível de envolvimento do espetador. É através do uso da câmara de filmar e da montagem que o documentarista define o seu ponto de vista, num filme narrativo pode optar por um ou mais dos seguintes pontos de vista:

- Primeira pessoa - os espetadores vêem os acontecimentos através dos olhos de uma personagem.
- Terceira pessoa - onde a ação é vista por um observador ideal, raramente é usado um único ponto de vista.
- Omnisciente - requer que sejam dadas indicações ao espetador sobre o que as personagens pensam. Nestas casos é vulgar recorrer-se à voz *off* (também denominada *voice-over*).
- Ambíguo - consiste na combinação alternada entre o ponto de vista na terceira e o ponto de vista na primeira pessoa (plano subjetivo).

O documentário é uma obra pessoal que como vimos parte de um ponto de vista do documentalista. Porém é importante salientar que o documentário não deve ser visto apenas como um meio para transmitir uma determinada realidade. A partir do momento em que um sujeito decide conceber um documentário, intervém na realidade, através das suas escolhas e aí deixamos de ter uma mera reprodução do mundo (Penafria, 2001).

A função de um documentário passa por revelar-nos o mundo em que vivemos. Porém este transmite-nos não a realidade, apesar dos esforços nesse sentido, mas sim o relacionamento que o documentarista estabeleceu com os intervenientes.

### 1.1.1.2 Instalações Multimédia

A necessidade de categorização de uma proposta artística dentro de um conceito é irrelevante para o artista e a definição não passa de um debate ultrapassado. No entanto, é foco de interesse para críticos e curadores e uma necessidade para estudantes e futuros professores de arte. Definir um termo tão abrangente como instalação, nem sempre é fácil, e muitas vezes, conceitos que propõem especificidades e aproximações são reduzidos a uma única corrente de nomenclatura.

O termo instalação surge na década de 60 para referenciar propostas artísticas que não se enquadravam na escultura. Esta manifestação estética filiada na Arte Conceptual é definida como sendo toda a obra que, de algum modo, explorasse a articulação espacial envolvendo o espetador pela sua presença corporal e sinestésica (Auboyer et al., 2006a). Nesta mesma década a crítica e teórica de história de arte Rosalind Krauss, redige um dos seus textos mais emblemáticos "*A Escultura no Campo Ampliado (1979)*", originalmente publicado pela revista *October*, onde consolida este termo no campo das artes (Krauss, 2008).

Krauss ( ?), descreve um percurso, desde a escultura tradicional, passando pela modernista até à designação de *site-specific*, que interpretamos como sendo toda a obra concebida para existir em um determinado espaço. A autora define a escultura tradicional como uma categoria de monumento, associada à história e como lógica. Esta deveria ser uma representação comemorativa que se situa num determinado local, expressando de forma simbólica o seu significado ou uso (Krauss, 2008). A crítica afirma ainda, neste texto, que a rutura no campo da escultura, começou no final século XIX, com a estátua de *Balzac* e as *Portas do Inferno* de Rodin, consideradas as obras auto-referentes desta transição (Pinel, 2017). Os artistas começaram a questionar os suportes tradicionais da arte e a criar produções artísticas tridimensionais descritas por Krauss como: "pilhas de lixo enfileiradas no chão, toras de sequóia serradas e jogadas na galeria, toneladas de terra escavada do deserto ou cercas rodeadas de valas...". O termo escultura era o utilizado para caracterizar estas obras que mais tarde ficaram conhecidos como instalações. Krauss descreve estas criações como:

"Poderia-se dizer que a escultura deixou de ser algo positivo para se transformar na categoria resultante da soma da não-paisagem com a não-arquitetura."



Figura 1.2: “*Observatory*”, Robert Morris (1971) (Krauss, 2008)

Em “*A Escultura no Campo Ampliado*”, é proposta uma nova abordagem do espaço que ultrapassa radicalmente os limites da noção tradicional da escultura na produção artística tridimensional, como marco da passagem para a pós-modernidade. Tornando-se um texto de referência sobre o tema instalação (Krauss, 2008).

A instalação como meio de criação artística é considerada uma tendência, incorporada dentro dos movimentos da arte contemporânea, que sofreu algumas influências da arte moderna do século XIX. Esta teve como aspirantes movimentos artísticos que emergiram após 1910, quando os artistas modernos começam a romper os cânones tradicionais das academias. (Pinel, 2017) Um dos exemplos desta rutura, com os paradigmas de arte, é a obra de Marcel Duchamp e seus *readymade*, entendido, como o uso de objetos industrializados, retirados da sua função utilitária, assinados e entendidos com obra de arte. A *Roda da Bicicleta* (1913) reflete este processo de mudança, a própria definição de obra (objeto) – escultura – instalação está sob análise do seu crítico (Auboyer et al., 2006a).

Podemos considerar a *assemblage* e os *environments*, de autoria de Allan Kaprow, como ancestrais da instalação. Kaprow é o teórico e iniciador do *happening* um conceito enraizado na Arte-Acontecimento. Esta forma de expressão das artes visuais, não tem uma definição nem normas específicas, contudo apresenta características das artes cénicas, ou seja performativas. O *happening* contém um aspeto de imprevisibilidade e pretende alcançar uma audiência vasta, envolvendo o espetador como parte integrante da criação artística (Kaprow, 1966). Joseph Beuys, artista alemão membro do grupo Fluxus, foi um dos autores que explorou o *happening*, contudo ele destacou-se nas últimas décadas do século XX pelos seus *environments*.

Os *environments* eram propostas de criação, constituídas por objetos, peças e lugares, com as quais o espetador podia interagir, até mesmo recriá-las, não se limitando apenas a olhar para a obra. Este termo foi estabelecido no Bienal de Veneza (1976), despertando o interesse dos críticos para o debate e atualização do tema. Contudo não são claros os motivos que levaram à substituição desses termos por instalação (Tedesco, 2007).

A persistência da instalação é um fenómeno a destacar na arte contemporânea, sendo uma das mais importantes tendências atuais. A instalação, na contemporaneidade tornou-se mais complexa através dos recursos multimédia, enfatizando a espetacularidade e a interatividade com o público.

A interceção de novas tecnologias nesta forma de arte, nos finais do século XIX e inícios do século XX, proporcionam a criação de ambientes e narrativas mais envolventes e multissensoriais. A tecnologia possibilita a transformação da compreensão de representação no espaço, emergindo nas artes ao explorar o uso dos sentidos do espetador.

As combinações de várias linguagens como vídeos, filmes, esculturas, performances, computação gráfica e o universo virtual, fazem com que o público se surpreenda e participe na obra de forma mais ativa, pois ele é parte integrante da própria obra, sem a presença do qual a mesma não existiria em sua plenitude.

Esta participação ativa em relação à obra faz com que o espetador usufrua dela de forma plena e arrebatadora, o que em muitos casos pode até mesmo tornar esta experiência incómoda e perturbadora. A necessidade de mexer com os sentidos do público, de instigá-los, quase obrigá-los a experimentar sensações, sejam agradáveis ou incómodas, faz da instalação um espelho do nosso tempo. Pode-se afirmar que a instalação é uma obra que depende da época em que é apresentada e só faz sentido se vista e analisada no seu tempo-espaço.

A apresentação de uma obra desta natureza implica a interação do visitante com a obra e o espaço no qual esta se encontra inserida, gerando uma experiência artística envolvente. Considerada arte efémera, este género de trabalhos, são apenas exibidos durante um determinado período de tempo. A instalação questionou os suportes tradicionais, a sua forma de expressão é complexa e revela-se crítica em relação ao fenómeno artístico no qual se insere (Tedesco, 2007).

### 1.1.2 Narrativa

A narrativa é uma ferramenta com um grande potencial, e pode ser vista como um recurso multimédia, podendo ser desenvolvida sobre a forma de diferentes suportes tais como: vídeo, imagens, som. A sua versatilidade permite-nos combiná-la através do uso de multi-plataformas.

As histórias fazem parte do ser humano desde sempre. Na sociedade atual as histórias atravessam os diferentes medias. As tecnologias alteram a forma como vivemos e experimentamos as histórias, aumentando a sua interatividade e o envolvimento do público.

Criar e contar histórias (*storytellings*), faz parte da natureza humana, estas atividades estão presentes na vida quotidiana (Mathews). Estas podem ser descritas como um meio de comunicação, cuja finalidade é fazer-nos refletir e identificar com os acontecimentos narrados. A sua capacidade de gerar empatia, possibilita ainda criar paralelismos com situações das nossas vidas, servindo-nos de referências, não desligando o lado emocional a que elas recorrem (Bergström, 2009).

É possível definir *storytelling* como um conceito correlacionado com narrativa e a habilidade de a transmitir, alusiva a um contador de histórias. Este termo é definido por Núñez como uma ferramenta de comunicação estruturada numa sequência de acontecimentos que apelam a nossos sentidos e emoções (Núñez, 2007). Já Castro e Mcsill (2013) conceitualiza-o termo tirando partido da sua derivação, *story* faz referência a uma história, enquanto *telling* tem refere-se à reprodução dos conteúdos, contar ou transmitir estas histórias através dos diversos meios, que ajudem a manter



Figura 1.3: Pintura Rupestre da Gruta de Lascaux

o interesse dos espetadores (Castro and Mcsill, 2013). É ainda importante salientar a diferença entre *history* e *story*. Castro explica a distinção destes conceitos da seguinte forma:

"Para entender o que digo é preciso saber a diferença entre as duas palavras da língua inglesa: *history* e *story*. A primeira está relacionada a factos reais, como o homem ter chegado à Lua, ou a algum facto que ocorreu na vida de alguém. A segunda é uma estrutura narrativa, não necessariamente ficção, representa episódios que, alinhados, criam a História. Por exemplo, a história de um povo consiste em várias *stories*, isto é, anedotas, historietas, episódios da vida quotidiana, mitos, e etc (Castro and Mcsill, 2013)."

Não há como precisar a origem da "arte de contar" histórias, no entanto, desde os tempos pré-históricos, antes mesmo do homem desenvolver métodos de linguagem ou escritas, os nossos ancestrais já exploravam as mais diversas formas de comunicação e interação (McSill, 2014).

Nesse período a narrativa era contada sobre a forma de arte rupestre, estas era executadas pelo homem em suportes rochosos sob a forma de baixos-relevos, gravuras e pinturas, tendo como temática sobretudo planos de caça. (Auboyer et al., 2006c).

Com a evolução do homem surgiram as primeiras civilizações e o desenvolvimento do conceito de sociedade (Frost and Hoebel, 1981). Erguem-se as primeiras cidades, surgem as formas de comércio e por sua vez acresce a necessidade de comunicar, transmitir e registar informação, e neste sentido, o *storytelling* torna-se uma ferramenta significativa dentro da sociedade (McSill, 2014).

Existem indícios de que a arte de narrar migrou do ambiente rural para o urbano (Cavinato, 2010). Grande centros urbanos como é o caso de Atenas, onde existiam áreas públicas (*polis*), dominada pela *agora* onde se realizavam atividade políticas e económicas, mercados, assembleias do povo, integrando teatros, estádios e os *stoas* onde gregos passavam grande parte do seu tempo a narrar histórias de vida, discutindo política e filosofia (Auboyer et al., 2006b).

Em "Poética", Aristóteles define narrativa como uma trama de eventos composto pela casualidade e necessidade (Aristóteles, 2008). Nesta mesma obra, o filósofo estabeleceu a forma de



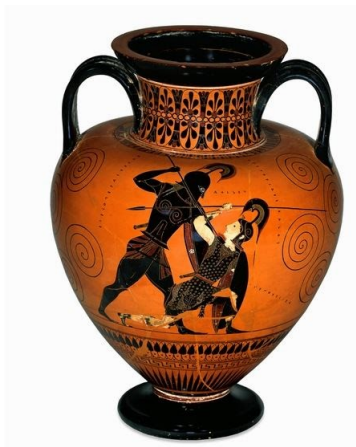


Figura 1.4: Ânfora de Exéquias ([Auboyer et al., 2006b](#))

estruturas narrativas: todas as histórias devem conter um princípio, meio e fim. A definição apresentada retrata o pensamento clássico relativo à arte narrativa mais relevante na Grécia Antiga: o teatro e a poesia. A estrutura de Aristóteles ainda hoje é utilizada e ao longo dos tempos surgiram estudos com novas visões sobre a mesma ([Azevedo Meireles, 2015](#)).

Na arte da antiguidade clássica grega, é ainda possível observar vestígios de narrativas nas peças em cerâmica tais como as *ânforas*, cujas temáticas iconográficas mais trabalhadas narram claramente os prazeres do quotidiano, os jogos (olímpicos), desporto, banquetes, bailes, lendas mitológicas, representações épicas e cenas de guerra relatando façanhas heroicas ([Auboyer et al., 2006b](#)).

A mitologia equivale a um marco importante no *storytelling*. Podemos compreendê-la como estudo ou um conjunto de mitos. Segundo o antropólogo Levi-Strauss(1978), o mito surge de forma gradual, acompanhando o processo de evolução do homem. Nasce como uma "ilusão"que possibilitava ao homem compreender o meio no qual estava inserido, bem como o universo. O mito é entendido como um meio de alcançar respostas às questões da existência humana ([Lévi-Strauss and Arruabarrena, 1987](#)). No entanto, o mito tem raiz nas histórias, podemos considerá-lo uma narrativa de carácter simbólico que aparece na Grécia Antiga (*mithós*) com um conceito ambíguo revendo-se, em quatro interpretações distintas como sendo: “uma visão de conjunto”, “uma unidade de fundo e forma”, “uma história de fundo lendário” e “uma fábula ou impostura” ([Antunes, 1999](#)).

O *storytelling* faz parte da cultura e por sua vez, da sociedade. Edward Tylor define cultura como "todo complexo que inclui os conhecimentos, as crenças, a arte, a moral, as leis, os costumes e todos as outras disposições e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade" ([Tylor, 1871](#)). Partindo desta definição podemos verificar que o hábito de contar histórias foi muito importante para a perpetuação de tradições destes povos antigos. Lendas, mitos, contos e relatos, registadas em forma de narrativa em pintura, escrituras, canções, hieróglifos, estátuas, vasos e outros meios, foram responsáveis por preservar e propagar as histórias e a cultura dos povos ([Santos, 2017](#)).

Como considerações finais podemos concluir que foi a necessidade de transmitir informação e registrar acontecimentos que fez da arte de contar histórias, uma ferramenta influente dentro da sociedade, capaz de criar interação. As narrativas apelam à nossa imaginação e têm a capacidade de mover corações e mudar vidas. Apesar de terem existido algumas modificações nas últimas décadas na sociedade, as histórias continuam a unificá-la e a serem transmitidas de uma geração para a outra. As narrativas evoluíram com a sociedade e atualmente tiram partido dos novos meios e tecnologias de comunicação para aumentar a capacidade de registrar e transmitir informação.

### 1.1.2.1 Elementos da Narrativa

As narrativas são constituídas por múltiplos elementos indispensáveis, dentro dos quais podemos destacar: a premissa, as personagens e o conflito. Nesta secção serão analisados separadamente cada um deles.

#### Premissa

A premissa pode ser definida como uma proposição que o autor assume e que conduz a história até uma conclusão (Egri, 2007). Tomemos como exemplo "Romeu e Julieta", a tragédia escrita entre 1591 e 1595, por William Shakespeare. A premissa neste caso é: o amor vence a morte. Na primeira parte é feita a descrição da personagem (ou situação inicial), “o amor”, na segunda parte o conflito “vence”, e no final surge a resolução do enredo, “a morte” (Azevedo Meireles, 2015). McKee menciona a premissa como sendo uma ideia a provar: é a função retórica da estrutura da história. McKee (1997) define premissa como uma frase curta que tem a capacidade de resumir a narrativa a ser relatada, servindo de guia à narrativa; auxiliando a preservar a linha da narrativa clara e objetiva; mantendo sempre presente ao autor a ideia da mesma.

#### Personagem

O personagem é um elemento essencial à história, a razão pela qual esta existe. Em última instância, as histórias são sempre sobre os personagens (McSill, 2014). A fisionomia, sociologia e psicologia são partes integrantes de um personagem. Este três aspetos devem relacionar-se entre si de forma harmoniosa e são pensados sempre ao pormenor (Egri, 2007). Os personagens precisam de ser concebidos com força de vontade suficiente para defrontarem os conflitos com os quais se vão deparando sendo também essencial que estes cresçam com eles.

Campbell (1949) e Propp (1983) definem as personagens através de arquétipos, isto é, agrupam as personagens existentes numa narrativa de acordo com a sua função, por exemplo o protagonista (bem-feitor) e o vilão. Todas as personagens desempenham um papel importante na narrativa. Propp refere a importância do malfeitor, aquele que dificulta o percurso do herói, o dador, o que faz a oferta de um objeto mágico ao herói; e o auxiliar, a personagem que auxilia o herói (Propp, 1983). Campbell apresenta arquétipos idênticos identificando: o mentor, que auxilia o herói através de objetos ou dons; a sombra, o vilão e opositor do herói; o guardião do limiar,



a personagem que guarda o limiar entre a vida normal do herói e a aventura. (Campbell, 1949, citado por Azevedo Meireles, 2015)

### Conflito

Segundo Egri 2007 é através do conflito, o estado de duas forças em oposição, que surge o drama como representação artística da emoção humana. Este leva à mudança, ao crescimento, quer através de contradições (no interior do indivíduo) como de interdições (no exterior do indivíduo) criando um arco dramático. O conflito é o que impulsiona o drama, sendo responsável pelos acontecimentos que levam às ações. Existem quatro tipos de conflito: estático, repentino, crescente e antecipado. Estes tipos de conflitos vão do menos apelativo (estático) para o que melhor capta a atenção do espectador (antecipado) e que proporciona uma narrativa melhor, com momentos de grande tensão e expectativa (Egri, 2007). McKee defini três níveis de conflito: interiores, pessoais e externos, tendo com base a abordagem de Egri, realçando a importância de enaltecer o personagem, quer seja a nível externo ou interno (McKee, 1997).

### Mundo da Narrativa

O mundo da narrativa é criado pelo autor, segundo McKee, este tem as suas próprias limitações e possibilidades. Em cada narrativa, o autor idealiza o mundo no qual esta vai decorrer, com base na sua imaginação, pesquisa ou até mesmo em experiências pessoais (McKee, 1997).

Posteriormente a isto, o autor determina o *setting*, as quatro dimensões onde a história ocorre. Estas estão organizadas da seguinte forma: período (localização no tempo, duração (duração da história para as personagens), localização (geográfica) e nível de conflito. O *setting* deve obedecer ao mundo criado pelo autor, às suas regras. Para McKee a determinação das dimensões é fundamental para a audiência acreditar na história (McKee, 1997).

Mundo é um termo importante segundo Miller (2004), a autora do livro "*Digital Storytelling*". Este pode fruto da imaginação ou não e contém tudo o que envolve a história, exemplos disso são: o enredo, as personagens e o ambiente. O presente, o passado e o futuro devem ser contemplados no mundo da narrativa (Miller, 2004).

#### 1.1.2.2 Estrutura da Narrativa

A estrutura é uma das características mais importantes de uma narrativa, a trama deve ser organizada com um princípio, meio e fim. Uma estrutura formalmente correta deve ter uma situação dramática prometedora – inicia, aumenta a tensão no meio e promove uma sensação de satisfação e revelação no final (Laurel, 2013). Indo de encontro ao que já havia sido proposto por Aristóteles em *Poetics Aristotle* (Aristóteles, 2008):

A estrutura do enredo tem um começo, um meio e um fim. Um começo é aquele que não segue nada por necessidade(...). Um final, ao contrário, é o que naturalmente segue outra coisa, seja por necessidade, seja como regra, mas não tem nada a seguir.

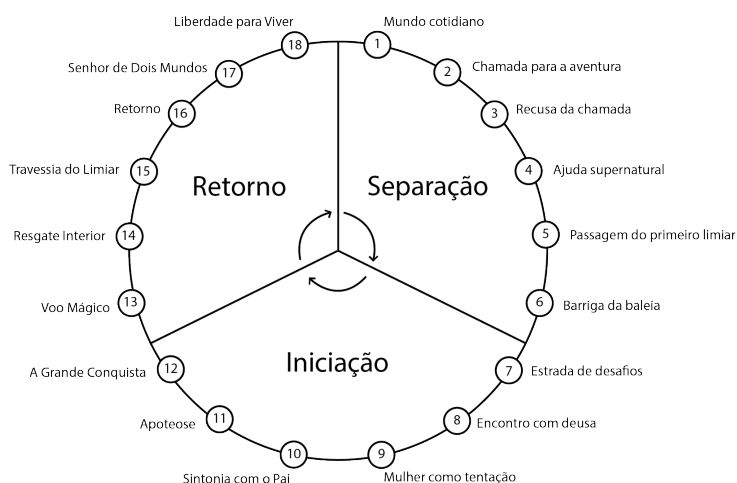


Figura 1.5: Esquema do Monomito de Joseph Campbell (Azevedo Meireles, 2015)

Um meio é aquele que segue algo e tem algo que o segue. Um enredo bem construído, portanto, não deve começar nem acabar ao acaso, mas estar em conformidade com esses princípios.

É possível contemplar três atos, sendo o primeiro ato o início da história; o segundo o meio; e o terceiro o final (Miller, 2004).

Existem atualmente inúmeras teorias que podem ser empregues para estruturar os acontecimentos de uma narrativa, algumas delas desenvolvidas a partir de Aristóteles. Aqui serão analisadas as visões de alguns teóricos em relação à forma de organização de uma narrativa.

O antropólogo Joseph Campbell desenvolve uma estrutura fragmentada que representa a evolução da personagem. Esta estrutura, representada por um esquema circular é composta por três secções: Partida (também designada de separação), Iniciação e Retorno. Campbell atribuiu-lhe o nome de Monomito, no entanto esta também ficou conhecida como a "Jornada do Herói". Segundo o antropólogo o Monomito, é um conceito de jornada cíclica presente em mitos. Como é possível constatar na figura 1.5, na separação ou partida, o herói aspira a sua jornada, na iniciação estão presentes as aventuras do herói ao longo do percurso; e no retorno é o momento em que o herói volta a casa com o conhecimento e os poderes que adquiriu ao longo da jornada.

Christopher Vogler adapta a estrutura da Jornada do Herói de Campbell, organizando-a em 12 etapas. Segundo Vogler (2007):

"O herói é introduzido num mundo comum, onde ele recebe o apelo para a aventura. Este fica relutante no início, mas é encorajado pelo sábio homem ou mulher a atravessar o primeiro limiar, onde ele encontra testes e ajudantes. Ele atinge a caverna mais íntima, onde ele sofre a provação suprema. Ele pega a espada ou o tesouro e é perseguido na estrada de volta ao seu mundo. Ele é ressuscitado e transformado pela sua experiência. Ele retorna ao seu mundo comum com um tesouro, uma benção ou um elixir para beneficiar seu mundo."

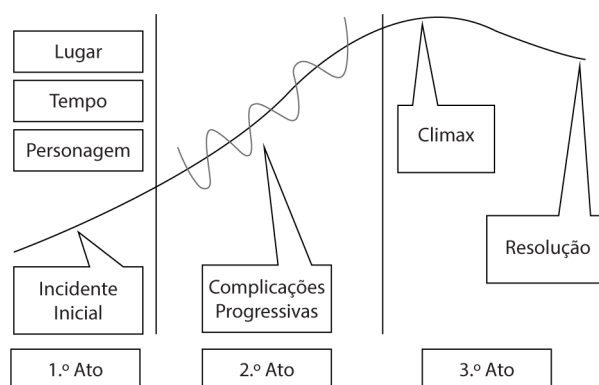


Figura 1.6: Estrutura da Narrativa

Robert McKee (1997), apesar de seguir a mesma ideia que Aristóteles, argumenta que a narrativa deve iniciar-se num ponto crítico para a personagem, numa situação em que o protagonista já se encontre em desequilíbrio de modo a criar mais tensão e antecipação de conflito. McKee não chega a definir uma fórmula, vai-se baseando nos ritmos das narrativas cinematográficas, chamando atenção para os diferentes ritmos dos conflitos que acontecem no interior das narrativas. O conflito principal e os secundários embora possuam estruturas idênticas, restringem-se a ritmos diferentes dentro da mesma narrativa. É importante acentuar que, para McKee, a narrativa iniciava-se num ponto crítico, ao qual o autor atribui o nome de *inciting incident*, este é um fator que altera o rumo da história, modificando por completo a vida do protagonista (ver figura 1.6). (McKee, 1997, citado por Azevedo Meireles, 2015)

### 1.1.2.3 Narrativa autobiográfica

Autobiografia pode ser descrita como um género literário em prosa que consiste na narração interior do percurso existencial de um indivíduo pelo próprio. O termo em questão é de origem alemã e terão sido usado a primeira vez em 1789, por Friedrich Schlegel, mas a sua vertente mais intimista é relativamente moderna (Steiner, 2004). Diários, memórias, narrativas de viagem, confissões e os romances autobiográficos, que apesar de apresentarem características diferentes têm em comum a valorização da individualidade e a expressão intimista, podem ser considerados como literatura autobiográfica.

A composição etimológica do vocábulo auto (eu) bio (vida) grafia (relato) remete, desde logo, para um género literário cujo discurso se centra sobretudo nas vivências do eu, seja personagem fictícia (no caso da autobiografia literária), seja autor textual verídico (no caso da escrita autobiográfica) (Pretov et al., 2012).

A autobiografia emerge como um olhar para trás, um género de reflexão crítica, de partilha, que nos permite alcançar "equilíbrio" e prosseguir a nossa jornada, servindo de estímulo. Neste sentido é importante compreender como é que estas histórias do eu são entendidas por nós e transmitidas (Steiner, 2004).

Segundo a antropóloga Mary Catherine Bateson, em um "Act of Creation" da "Composition of our lives", todos somos contadores de histórias (Bateson, 2001). A vida real não segue um arco, ao contrário da maioria das histórias que presenciamos. Ao retirarmos diferentes excertos das nossas vidas e incorporando-os em uma narrativa, criamos um todo unificado e coerente que nos proporciona entender as nossas vivências. A coerência, de acordo com os psicólogos, é uma fonte chave de significado (*is a key source of meaning*).

Dan McAdams, psicólogo da Universidade Northwestern, é especialista, há mais de 30 anos, em um conceito que ele designa por "*narrative identity*". Este descreve a identidade narrativa como uma história interna criada por nós sobre nós, o nosso próprio "mito pessoal". A história de vida de um indivíduo não é uma história exaustiva de tudo o que aconteceu. Em vez disso, fazemos o que McAdams chama de "escolhas narrativas". As narrativas que contamos tendem a concentrar-se nos eventos mais extraordinários, bons e ruins, pois essas são as experiências sobre as quais precisamos dar sentido e é isso que nos molda.

Nos seus estudos McAdams, descobriu que o homem tende a contar histórias redentoras, que transitem do mal ao bem, como forma de contribuição para a sociedade e para as gerações futuras. O oposto de uma história redentora é o que McAdams chama de "história de contaminação", na qual as pessoas interpretam suas vidas como indo do bem para o mal. Estes são apenas dois dos tipos de histórias que contamos (Esfahani Smith, 2017).

#### 1.1.2.4 Papel da emoção na narrativa

Alguns psicólogos defendem que a nossa afinidade pelas histórias pode ter-se desenvolvido na sequência da evolução que se sucedeu na espécie humana. O homem em vez de aprender com os próprios erros e os perigos do mundo que o rodeiam, encontrou na narrativa um meio para o fazer, retendo informação das vivências sem necessariamente as experienciar (Tools, 2013). As histórias são experiências humanas autênticas que nos permitem viver de forma indireta. A psicóloga, Pamela Rutledge, aponta que existem várias razões psicológicas pelas quais as histórias são tão poderosas (The Event Psychologist, 2016). A mesma afirma:

"Histórias sempre foram uma forma primordial de comunicação. São ligações intemporeais para antigas tradições, lendas, arquétipos, mitos e símbolos. Eles conectam-nos a um eu maior e a verdades universais.(The Event Psychologist, 2016)"

A ciência surge com algumas ideias fascinantes sobre a forma como o nosso cérebro reage às histórias. Investigadores da Universidade de Washington em St Louis, investigaram os níveis de ativação do cérebro, enquanto os participantes liam partes de uma história chamada "*One Boy's Day*". Descobriram que os participantes neste estudo, não estavam apenas absorver de forma passiva o conteúdo da história, estavam a vivenciar as experiências ao lado do jovem protagonista (Tools, 2013).

Os investigadores sugerem que, para melhor compreender uma história, fundamentamos as atividades a que estamos expostos nas nossas próprias experiências do mundo real. Descobertas

como estas mostram a influência que a narrativa pode ter, evidenciando o seu potencial no que toca a levar o "ouvinte" a vivenciar os contos ([Tools, 2013](#)).

As histórias transcendem gerações, envolvem-nos através das emoções e conectam-nos aos outros. Através delas podemos compartilhar paixões, tristeza, dificuldades e alegrias. Estas permitem-nos comunicar, superar as nossas defesas e nossas diferenças, facilitando, ao homem, o entendimento e a descoberta de semelhanças com os demais ([The Event Psychologist, 2016](#)).

Podemos equiparar as histórias a pensamentos, mapas cognitivos, que nos permitem explicar como funcionam as coisas, como tomamos decisões, como justificamos nossas escolhas, como persuadimos os outros, como entendemos nosso lugar no mundo, criamos nossas identidades e definimos e ensinamos valores sociais.

As histórias criam ordem. Os seres humanos procuram certeza e a estrutura narrativa é familiar, previsível e reconfortante. No contexto da história, podemos resistir a emoções intensas porque sabemos que a resolução segue o conflito. Podemos vivenciar todo o tipo de experiências e emoções de forma segura, graças à barreiras entre uma história e a vida real.

Para o cérebro humano, as experiências imaginadas são processadas do mesmo modo que experiências reais, desta forma é possível declarar que as histórias criam emoções genuínas, presença (o sentimento de estar em algum lugar) e respostas comportamentais. Estas são capazes de envolver o nosso cérebro e desencadear a nossa imaginação. Através da nossa imaginação, tornamo-nos participantes da narrativa. Deste modo podemos assumir uma identidade alheia e olhar para as circunstâncias de forma diferente, o que pode influenciar o nosso índice de empatia pelos outros. Através da imaginação, utilizamos a criatividade que é a base da inovação, da auto-descoberta e da mudança ([The Event Psychologist, 2016](#)).

A psicologia cognitiva indica-nos que a informação é até 20 % mais memorável quando apresentada em forma narrativa. Os neuro-cientistas demonstram que os cérebros dos recetores de histórias começam a assumir características semelhantes ao do contador da mesma.

Um bom contador de histórias transporta o público para o seu interior, fazendo-o sentir o mesmo que as suas personagens. Segundo Paul Zak, diretor do Centro de Estudos Neuroeconômicos de Claremont Graduate University, para que o público se conecte com os personagens tem de haver "algum tipo de stress, algum tipo de resposta excitante no cérebro. Para salvar os recursos intensos que essa resposta de excitação neurológica requer de nós, nosso cérebro só «dará atenção a algo quando isso interessa»"

Zak explica ainda que as histórias que mais nos dominam são histórias em que a tensão aumenta gradualmente, em que o "herói" enfrenta um desafio stressante que exige a atenção total do público ([Choy, 2017](#)).

A história pode ser composta por três atos de modo a criar parcelas mais absorventes:

- act1: Scene/Hook
- act2: Journey/ Setback/ New Challenge/ Climax
- act3: Resolution/ Take-away

## Emoção

A emoção faz parte da condição humana e defini-la é extremamente difícil devido a sua complexidade. A partir do século XIX surgiram inúmeras tentativas no que toca a definir psicologicamente a experiência e a expressão da emoção. A partir de uma simplificação do processo neurológico defendido por Damásio 2013 podemos definir emoção como uma variação psíquica e física, desencadeada por um estímulo (objeto ou acontecimento), subjetivamente experimentada e automática que posiciona o organismo num estado de resposta ao estímulo. De forma sucinta “as emoções são um meio natural de avaliar o ambiente que nos rodeia e reagir de forma adaptativa” (Damásio, 2003).

Muitas das vezes assumimos o termo emoção como sinónimo de sentimento. Contudo, eles têm diferenças significativas. É argumentado que as emoções podem amplificar a nossa compreensão sobre o comportamento humano, inclusive o de nós mesmos. Damásio faz a distinção entre emoção e sentimento numa entrevista à revista Galileu, afirmando que a diferença fundamental está entre aquilo que é comportamental e aquilo que é mental. O neurologista refere-se à emoção como algo visível que se reflete no comportamento humano. Acrescenta ainda, que estas são ações que nada têm a ver com a mente, no entanto, são despoletadas por ela (Damásio, 2013). No seu livro mais recente "*A Estranhas Ordem das coisas*", Damásio, explica o conceito de sentimentos como experiências mentais que por definição são conscientes pois caso não o fossem, não poderíamos ter conhecimento da sua existência. Defende ainda que os sentimentos diferem de outras experiências mentais, em vários aspetos. Estes retratam o interior do organismo, o estado dos órgãos internos e das operações internas, e as condições segundo as quais as imagens do interior são feitas distinguem-se das imagens que retratam o mundo exterior. Ao falarmos de sentimentos estamos a referir-nos à representação do interior, ou seja, à experiência do sentimento (Damásio, 2017).

Existem múltiplas teorias, sobre as emoções, contudo não há uma que seja geral ou aceite de forma universal. Alguns teóricos das emoções básicas e discretas, sugerem a existência de seis ou mais emoções elementares, que são universalmente exibidas e reconhecidas (Ekman, 1992). Os fundamentos para a existência de emoções básicas envolvem as expressões faciais universais e transculturais. Tendo isso em consideração, Tomkins, propôs a existência de oito emoções básicas: a surpresa, o interesse, a alegria, a fúria, o medo, a repugnância, a vergonha e a ansiedade (Leão, 2012). Por sua vez, Paul Ekman, apresenta uma lista mais curta, composta por seis emoções básicas, tendo como base a expressão facial universal: a surpresa, a felicidade, a fúria, o medo, a repugnância e a tristeza. Outros teóricos, tais como Robert Plutchik e Frijda (1980) não se basearam unicamente nas expressões faciais, defendendo em primeiro lugar as tendências mais globais, que envolvem várias partes do corpo (Plutchik, 1980). Plutchik considerava a emoção uma sequência complexa de reações face a um estímulo, que requer atividade neurológica e anatômica, avaliação cognitiva, impulsos para a ação e comportamentos orientados a modificar o estímulo que suscitou a reação inicial (Leão, 2012). Este autor desenvolveu, nos anos 60, a teoria Psicoevolucionária das emoções, uma influente abordagem sobre a combinação de emoções. Nesta teoria parte-se do

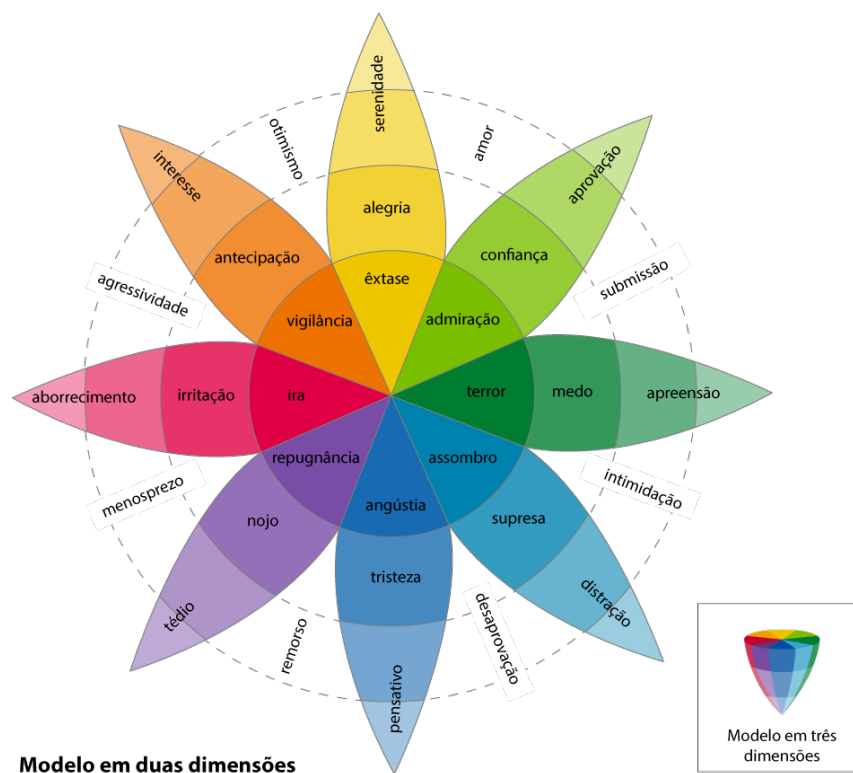


Figura 1.7: Modelo das emoções de Plutchik

pressuposto que existem 8 emoções básicas, representadas num círculo, as quais se combinam em díades com distinta gradação (figura 1.7). As díades classificam-se segundo a distância média entre as emoções (básicas) que as integram, resultando em emoções primárias e secundárias (Mériida and Jorge, 2010).

Numa perspetiva neuro-cognitiva, Damásio define emoções primárias como um mecanismo básico que não explica a totalidade das experiências emocionais. Os organismos complexos são capazes de refinar as ditas experiências em função do contexto (sociocultural), pelo meio da linguagem e graças à função do pensamento com que estão dotados. Isto parte do pressuposto que a manifestação de emoções secundárias, para qual as estruturas do sistema límbico não são suficientes. Relativamente às emoções secundárias, afirma que não são um mero processo reativo, pré-organizado, mas envolvem a tomada de consciência e avaliação de situações emocionais. Em termos fisiológicos, deve ampliar-se a rede e isso requer o recurso ao córtex pré-frontal e somatosensorial (Damásio, 2009).

Do ponto de vista cognitivo, a emoção pode ser estudada através de duas perspetivas distintas, a dimensional e a categórica (Frijda, 1986). De forma genérica a perspetiva dimensional centra-se sobre a forma como o estímulo induz a emoção. Segundo Wilhelm Wundt as emoções são estados que modificam ao longo de três eixos: satisfação – insatisfação, excitação – calma e tensão – relaxe (Wundt, 1897). Desta forma qualquer emoção poderá ser definida a partir do ponto em que se encontra no espaço tridimensional criado pelos três eixos. James Russel (1980), através de métodos psicométricos, acabaria por retirar conclusões muito semelhantes a estas, todavia este



opta por uma simplificação de três para dois eixos assentes em duas dimensões: a ativação e a valência.

Em relação à perspectiva categórica, esta dá conta dos estados discretos das emoções que ocorrem ao nível da prontidão de resposta no sujeito, ou seja, indica a forma como o indivíduo reage ao estímulo. As emoções são assim expostas em grupos de unidades devidamente definidas com possibilidade de criar organizações entre elas. De acordo com Plutchick (1980), esta é a única forma de não deixar de fora nenhuma das suas valias.

## 1.2 Mecanismos da Experiência

Nesta secção será realizado um levantamento de alguns conceitos importantes sobre os processos cognitivos. Serão exploradas algumas obras consideradas de maior importância para esta área e será feita uma exposição sobre os conceitos chave que provêm dessas mesmas obras.

A atitude humana pode ser definida como uma tendência psicológica que se manifesta na avaliação de um determinado objeto social com um dado grau de acordo ou desacordo. Nesta vertente serão explorados três componentes, a cognição, o afeto e o comportamento. A estes componentes estão associados, respetivamente, os estereótipos, os preconceitos e a discriminação. Seguidamente serão expostas as motivações destes processos cognitivos e os modelos definidos para descrição destes fenómenos.

### 1.2.1 Estereótipos

Os estereótipos são estruturas cognitivas que se baseiam no nosso conhecimento e expectativas e que são determinantes na forma como nós avaliamos um determinado grupo de pessoas ou membros (Vala, Jorge & Monteiro, 2006). De facto os estereótipos não são mais que julgamentos que concebemos que estão geralmente associadas a características como "raça", género, aparência física, ou mesmo associado a aspetos de natureza religiosa, política, étnica ou sexual (Vala, Jorge & Monteiro, 2006).

A forma como percecionamos o mundo que nos rodeia e a forma como interagimos com determinados grupos tem um grande impacto no processo cognitivo associado à criação de estereótipos. De uma forma breve é possível descrever os estereótipos como as características que nós associamos a um determinado grupo quando somos confrontados com um indivíduo que, no nosso consciente, está associado a esse mesmo grupo (Dovidio et al., 2010).

Lippmann (1946), foi possivelmente o primeiro autor a definir o estereótipo e a considerar as suas funções psicossociais. Na sua visão, Lippmann defendia que os estereótipos eram imagens que nós próprios definíamos que resultam de uma simplificação da realidade cuja função é criar uma versão estruturada e organizada da realidade. Esta realidade permitiria ao indivíduo conseguir alguma estabilidade sobre o que não conhece e daí surge também a dificuldade de se desprender do estereótipo uma vez que isso implicaria de alguma forma destruir essa realidade que foi concebida (Cabecinhas, 2004). Esta perspectiva foi inovadora numa época em que se postulava que estes processos cognitivos eram originários de uma forma inferior de pensamento (Vala, Jorge &



Monteiro, 2006). A obra de Lippmann é considerada um dos primeiros trabalhos sobre processos cognitivos sociais, uma área de estudo enraizada na psicologia social (Cabecinhas, 2004).

Autores como Katz and Braly acreditam que estereótipos não são mais que crenças que nos são inculcadas pela sociedade que nos rodeia, sendo eles os nossos pais, amigos, escolas, comunicação social, etc, e são definidos como os agentes de socialização (Vala, Jorge & Monteiro, 2006; Cabecinhas, 2004). Um estudo realizado por Katz and Braly explora essa realidade através de uma experiência em que pediram a 100 estudantes para caracterizarem 10 grupos recorrendo a 84 traços positivos e negativos. Ao selecionarem os traços mais frequentemente associados a esse grupo, tendo por isso a metodologia utilizada sido nomeada de *adjective checklist* (Vala, Jorge & Monteiro, 2006; Cabecinhas, 2004). Este método foi mais tarde replicado por alguns autores, tendo sido também revelado que os estereótipos estão sujeitos a mudanças sendo de alguma forma "flexíveis" às mudanças sociais como foi o caso do pós II Guerra Mundial (Vala, Jorge & Monteiro, 2006; Cabecinhas, 2004).

A inclusão de uma pessoa num determinado estereótipo é algo complexo de descrever. De facto existem inúmeras categorias às quais um dado indivíduo pode ser associado. No presente estado da arte será dado um maior ênfase a três tópicos que podem ajudar a definir essa categorização (Vala, Jorge & Monteiro, 2006):

- o estatuto primitivo de certas categorias
- a normatividade das categorias
- a clareza das fronteiras categoriais

O recurso a categorias é algo que o ser humano faz mesmo que inconscientemente, procurando obter informação sobre uma realidade desconhecida. Assim quando confrontado com um indivíduo, o ser humano ativa um processo cognitivo de categorização, buscando identificar o indivíduo como parte de um ou mais grupos primitivos sobre o qual já tem algum tipo de estereótipo concebido. A categorização é o caso mais geral e que requer o menor esforço cognitivo e que só é desafiada quando existe uma conjugação de fatores forte o suficiente para a recategorização, ou uma subcategorização dentro da categoria primitiva inicial. Num cenário mais difícil, a interação com o indivíduo pode evoluir para uma impressão individualizada (Vala, Jorge & Monteiro, 2006). Esta metodologia apresenta uma clara dificuldade que se prende com a escolha da categoria primária onde é "inserido" o indivíduo, uma vez que este pode pertencer a mais que uma categoria compreendida como primária.

Zarate and Smith defenderam que as categorias sociais que apresentam maior relevância são aquelas que se desviam da tendência daquilo que o observador percebe como "normal", sendo dependente da preponderância numérica e sociopolítica. O critério proposto apresenta uma normativa baseada na norma cultural onde as características minoritárias do indivíduo seriam suplantadas pelas características mais dominantes e menos usuais (Vala, Jorge & Monteiro, 2006).

As fronteiras entre as categorias não são simples de descrever. De forma a obter esta distinção a pessoa realiza um processo cognitivo que visa maximizar as diferenças intergrupais, procurando estabelecer uma linha limitadora através da informação que dispõe sobre os grupos. A este

princípio dá-se o nome de princípio do metacontraste (Vala, Jorge & Monteiro, 2006). Os três pressupostos apresentados ajudam a caracterizar o processo cognitivo que leva à inclusão de um determinado indivíduo como parte de um grupo.

### 1.2.2 Preconceito

O preconceito é um julgamento negativo que é efetuado em relação a um grupo ou a um membro de um grupo. Segundo Allport, na sua obra "A Natureza do Preconceito", o preconceito é definido como (Allport, 1954)

"uma antipatia baseada numa generalização falaciosa ou infundada. Pode ser sentida ou expressa. Pode ser direcionada a um grupo ou a um indivíduo desse grupo."

Esta atitude negativa infundada apresenta, segundo Dovidio et al. (2010), uma componente cognitiva associada às crenças sobre um determinado grupo, uma componente afetiva que é definida pelo gosto pessoal e uma componente conativa que o autor descreve como uma predisposição para ter um comportamento negativo em relação a um determinado grupo (Dovidio et al., 2010).

Este fenómeno foi abordado de forma diferente por psicólogos e sociólogos. Do ponto de vista psicológico o preconceito cai, mais uma vez, na necessidade da mente humana de organizar o ambiente envolvente efetuando, muitas vezes, generalizações erróneas. A visão sociológica é, no entanto, um pouco diferente, enfatizando a dinâmica das relações intergrupo e explorando o preconceito como uma ferramenta de defesa (Dovidio et al., 2010).

Foram muitas as hipóteses propostas para análise da origem do preconceito. Nos anos 50 era defendido que este problema era originado por uma *personalidade autoritária*. Nesta hipótese é defendido que a repressão introduzida pelos pais poderia estar na origem desta frustração, que seria posteriormente redirecionado para pessoas ou grupos compreendidos como mais fracos ou frágeis. Esta teoria fazia sentido no período histórico em que o fascismo apresentava uma grande relevância. Como resultado, haveria uma tendência para compreender o mundo de modo totalitário, apresentando uma atitude submissa às figuras de autoridade e hostilidade a grupos que não possuíam essa mesma autoridade (Vala, Jorge & Monteiro, 2006).

A hipótese do *espírito fechado* foi mais tarde apresentada por Rokeach, em 1960, defendendo que o preconceito não teria uma natureza racial, sexual ou religiosa mas sim intelectual (Vala, Jorge & Monteiro, 2006). Desta forma é proposto que o preconceito teria a sua origem na forma como as crenças de um sujeito se assemelham às de um determinado grupo, sendo que essa diferença de crenças constituiria uma ameaça às crenças do sujeito (Vala, Jorge & Monteiro, 2006).

A frustração é também apontada como uma possível fonte de origem do preconceito. A hipótese da *frustração-agressão* apresentada por (Dollard et al., 1939) expressa o preconceito como originado por uma frustração que conduz de alguma forma a algum tipo de agressão. Mais uma vez, é apresentada a origem do preconceito como uma força limitativa que leva a um estado de frustração que culmina numa expressão desta agressão a um alvo socialmente aceitável (Vala, Jorge & Monteiro, 2006). O conceito de privação relativa foi também utilizado na descrição da

origem do preconceito. Este é definido pelo sentimento de injustiça por julgar ter direito aos mesmos recursos que um determinado grupo (Vala, Jorge & Monteiro, 2006).

### 1.2.3 Discriminação

Num contexto de interação intergrupo a discriminação refere-se a um tratamento inapropriado e potencialmente injusto de um indivíduo por o considerar de um determinado grupo. Quando falamos em discriminação estamos a descrever, usualmente, um comportamento negativo ativo de uma/mais pessoa(s) em relação a um membro de um grupo (Dovidio et al., 2010). De acordo com Allport(1954) discriminação envolve negar:

"Indivíduos ou grupos de pessoas, igualdade de tratamento que desejam"

Numa situação discriminatória, é normalmente associado um acto negativo, podendo mesmo chegar a envolver violência física ou psicológica. Este acto é compreendido como um comportamento que não seria coerente na presença de membros do seu grupo. Esta tendência em relação a membros do seu grupo toma um papel importante nas relações intergrupo, tomando precedente em relação a possíveis antipatias intergrupo (Dovidio et al., 2010). O estudo destes comportamentos discriminatórios apresenta um papel fundamental na análise das relações intergrupais bem como na própria noção de grupo (Vala, Jorge & Monteiro, 2006).

### 1.2.4 Identidade social e relações Intergrupais

A área das relações intergrupais apresenta um grande interesse na análise do comportamento de elementos de diferentes grupos. Foram concebidas algumas teorias que procuraram de alguma forma descrever o modelo representativo destas interações, nem sempre obtendo uma descrição adequada dos fenómenos intergrupais na sua totalidade (Vala, Jorge & Monteiro, 2006).

### Grupos

O conceito de grupo foi proposto por inúmeros autores que tentaram de alguma forma conceber uma descrição adequada. Segundo Cartwright and Zander (1953) o conceito de grupo está diretamente ligado à interação entre os seus membros e à sua interdependência no sentido de atingirem um objetivo comum. Esta descrição encontrou, no entanto, alguma oposição por parte de alguns autores que descartaram a definição quantitativa interativa do grupo (Vala, Jorge & Monteiro, 2006).

Moscovici et al. expressou o conceito de grupo como estando associado a um conjunto de elementos que participa na identificação dos seus membros (Vala, Jorge & Monteiro, 2006). Por sua vez, (Tajfel, 1972) expressou a interdependência entre grupo uma vez que os elementos dos mesmos são identificados através de comparação social (Vala, Jorge & Monteiro, 2006).

Os diferentes modelos que foram descritos podem ser classificados, ainda que de uma forma simplista, em duas grandes tradições. A primeira tradição supõe alguma interdependência funcional e estrutura interna entre os membros, obtida através de estatutos. Na segunda tradição, o conceito de grupo surge associado a uma categoria social (Vala, 1997).

Nesta última é proposto uma definição de grupo que associa a criação do grupo a processos sócio-cognitivos, nomeadamente a categorização, propondo que a existência de um grupo está restrita ao reconhecimento deste por parte de outro grupo o que permite uma teoria mais alargada do conceito de grupo. Foi com base nesta definição que surgiram duas teorias sobre a articulação entre as pertenças grupais e identidades sociais: a teoria da identidade social e a da autocategorização (Vala, 1997).

### **Identidade social**

A identidade social é um conceito que é definido, essencialmente, pela resposta que o indivíduo dá à questão "quem sou eu?". Como foi discutido anteriormente, um indivíduo acaba, ainda que inconscientemente, por fazer parte de um grupo e, normalmente, a resposta a essa questão inclui, de alguma forma, a associação entre o eu e diversas categorias sociais (Vala, 1997).

A autocategorização social e a identidade que dele transparece é determinada por variados factores, sejam eles sócio-estruturais, fenómenos de comunicação, etc. Essa mesma associação a um grupo leva o sujeito a levantar outras questões sobre a sua função nesse grupo. Os valores, crenças e símbolos que distinguem os grupos podem ser associados à sua auto-imagem, dissociando os grupos que não retratam esses mesmos valores. Estas normas e crenças encontram-se integradas na construção da imagem que o indivíduo cria de si próprio (auto-imagem), permitindo uma criação diferenciada dos membros que fazem parte desse grupo (endogrupo) e dos membros que não fazem parte desse grupo (exogrupo) (Vala, 1997).

### **Endogrupos e exogrupos**

O conceito de Endogrupo e Exogrupo terá surgido originalmente numa obra de Sumner em 1906. A teoria do etnocentrismo é expressa como uma síndrome que se caracteriza pela percepção da realidade centrada no grupo e que serve de ponto de referência para avaliar os outros grupos (Vala, Jorge & Monteiro, 2006). Um indivíduo é considerado como fazendo parte de um exogrupo caso não possua as mesmas crenças e valores que o grupo a que eu me associo, o endogrupo.

Vários investigadores procuraram examinar esta diferenciação comportamental entre elementos daquilo que é percecionado como endogrupo e exogrupo. De facto, é possível identificar o fenómeno conhecido como viés pró-endogrupo, que se refere ao favorecimento de indivíduos que pertencem ao mesmo grupo (Leyens and Yzerbyt (1999)). Estudos realizados provaram ainda que este tipo de favorecimento acontece até ao nível da linguagem, sendo que o endogrupo é caracterizado de forma mais abstrata, sugerindo estabilidade. Por outro lado, é detetado o efeito contrário quando são apontados defeitos como por exemplo: (Leyens and Yzerbyt, 1999)

"Somos corajosos, enquanto os outros se defenderam bem. Eles são agressivos e nós cometemos, por vezes, algumas irregularidades"

### 1.2.5 Equilíbrio Cognitivo

A teoria do equilíbrio cognitivo foi desenvolvida por Heider em 1946, a partir dos princípios Gestalt, esta constitui um paradigma das explicações cognitivas da atração interpessoal. O equilíbrio cognitivo tenta explicar a forma como o homem percebe o meio (físico e social) no qual vive. Segundo Heider (1946), um sistema de cognição é essencialmente composto por três elementos:

- Existência de um sujeito (P);
- Presença de um outro indivíduo (O);
- O último elemento pode assumir a forma de objeto, acontecimento ou indivíduo exterior (X);

Destaca ainda dois tipos de relações:

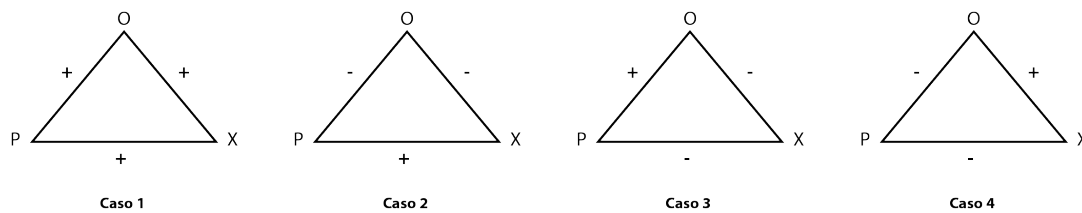
- Unidade (cognições referentes a dois elementos que podem ou não ser considerados como parte da mesma unidade: *P é casado com O*);
- Sentimento (cognições direcionadas à dimensão avaliativa ou emocional de uma relação: *P ama O*);

Se consideramos apenas a ligação entre dois elementos, podemos afirmar que estes estão em equilíbrio sempre que as relações de unidade e sentimento têm o mesmo sinal, caso esta condição não se verifique estamos em desequilíbrio (exemplo: se P estiver casado com O e, simultaneamente, o detestar). Ao introduzirmos um terceiro elemento (X), caso se verifique uma relação entre unidades (entre P O X) estamos sempre em equilíbrio, este estado preserva-se caso não se verifiquem incompatibilidades entre as três relações de sentimento (exemplo: P gosta de O e ambos pertencem à cidade X). A incompatibilidade que gera o desequilíbrio só ocorre quando estamos perante uma relação de sentimentos positivos com um negativo ou quando estamos perante três negativos (exemplo: P ama O e é correspondido, porém O gosta de X, que por sua vez é detestado por P ou P O e X detestam-se mutuamente) (Vala, Jorge & Monteiro, 2006).

Os estados de desequilíbrio, são considerados por Heider (1946) como psicologicamente desagradáveis que tendencialmente motiva o restabelecimento do equilíbrio. De uma forma sucinta podemos dizer que para haver uma melhor compreensão da atração interpessoal é necessário ter em conta os seguintes aspetos:

- A existência de uma relação de unidades implica uma relação de sentimento positivo;
- A presença de uma relação de sentimento negativo pode levar a rutura da relação de unidade;

### Tríades equilibradas



### Tríades desequilibradas

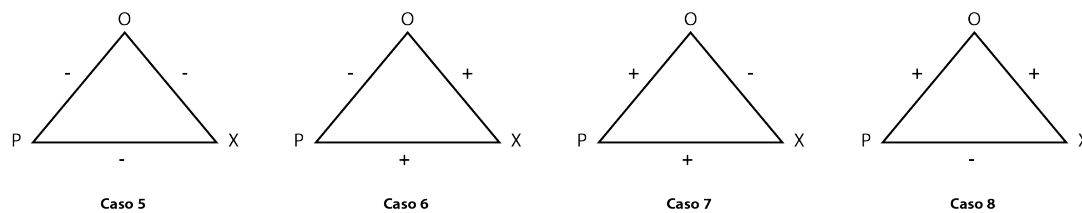


Figura 1.8: Tríades (Vala, Jorge & Monteiro, 2006)

- A dinâmica de atração, no fundo consiste nas modificações correlativas dos componentes cognitivos (relações de unidade) e emocional (relações de sentimento) das atitudes do sujeito em relação aos outros elementos do sistema triangular (figura 1.8).

À semelhança de Heider, também Festinger, desenvolveu uma teoria sobre a consistência cognitiva, com inferências no estudo da atração interpessoal, designada de teoria da dissonância cognitiva. A teoria de Festinger (1957), em termos genéricos é semelhante ao modelo do equilíbrio, há tendência em combinar as duas teorias no estudo da psicologia social (Vala, Jorge & Monteiro, 2006).

## 1.2.6 Dissonância Cognitiva

A teoria da dissonância cognitiva proposta por Leon Festinger, em 1957, é uma referência inevitável na área da mudança de atitude, que se preocupa em compreender como o homem alcança a consistência interna. Esta baseia-se nas relações entre os elementos do nosso sistema cognitivo (Leyens and Yzerbyt, 1999)

Falar sobre dissonância cognitiva implica refletir sobre dois conceitos fundamentais: cognição e dissonância. De acordo com Festinger, cognição significa pensamento, atitudes e crenças dos indivíduos, assim como os seus comportamentos, desde que sejam conscientes. Por dissonância, o teórico interpreta a existência de duas cognições contraditórias (Vala, Jorge & Monteiro, 2006).

Segundo Festinger todos os nossos conhecimentos e pensamentos correspondem a um elemento cognitivo e a relação entre esses elementos pode ser dissonante. Consideramos estar perante uma situação de dissonância quando há incoerência entre as nossas cognições. Normalmente, somos levados a uma situação de dissonância através de um conflito entre o nosso comportamento e as nossas atitudes. Tomemos como exemplo o seguinte caso, estamos perante uma dissonância

quando se fuma um cigarro sabendo que o tabaco é prejudicial à saúde. Festinger defende que quando há consciência da dissonância, as pessoas sentem um mal estar psicológico e fisiológico. E quanto maior for a intensidade da dissonância, mais pressão existe para reduzir as sensações de desconforto.

$$\frac{\text{número e importância dos elementos dissonantes}}{\text{número e importância dos elementos dissonantes + consonantes}}$$

Figura 1.9: Função de Dissonância Cognitiva (Leyens and Yzerbyt, 1999)

Por norma o organismo tenta contrariar o desprazer, desta forma quando uma pessoa está perante um cenário de dissonância, esforça-se por restabelecer a consonância dentro do seu sistema cognitivo. Existem três estratégias para minimizar a dissonância cognitiva:

- A primeira consiste em alterar umas das cognições de forma a torna-lá consonante com a outra.
- A segunda passa por acrescentar argumentos de modo a minimizar o impacto da dissonante.
- E a terceira estratégia traduz-se em desvalorizar os argumentos dissonantes.

Festinger (1952) percebeu que as cognições menos resistentes poderiam ser facilmente modificadas, afirma ainda que é mais simples eliminar uma dissonância através da mudança de atitude do que através de uma mudança de comportamento (Leyens and Yzerbyt, 1999).

Segundo Festinger a dissonância podia surgir da tomada de consciência da incoerência entre pensamentos. Cooper e Worchel (1970) ao repetirem a experiência de Festinger e Carlsmith (1959), acrescentado-lhe uma nova situação, constataram que só sentimos desconforto psicológico se as nossas ações tiverem consequências desagradáveis (Leyens and Yzerbyt, 1999).





## Capítulo 2

# Metodologia

O capítulo 3 procura caracterizar a abordagem metodológica: (2.1) participantes; (2.2) instrumentos; (2.3) procedimentos. Neste capítulo é conduzido um estudo cuja finalidade passa por averiguar quais os estereótipos existentes dentro da comunidade da [Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto \(FEUP\)](#). Nesta sequência, ambiciona-se prototipar uma instalação multi-média que possibilite a prática reflexiva relativamente aos estereótipos detetados e selecionados.

### 2.1 Participantes

Um dos objetivos deste estudo, pretende-se em averiguar quais os estereótipos existentes dentro da comunidade [FEUP](#), deste modo o público-alvo é constituído por uma amostragem composta por: estudantes, docentes e todos os restantes colaboradores da faculdade em questão. Abrangendo participantes de ambos os géneros, onde não existe uma restrição de faixa etária, nem no número de intervenientes.

A amostragem submetida a entrevista, numa fase inicial, foi composta por um docente, um funcionário, três estudantes que realizaram a entrevista em grupo e a um colaborador da [FEUP](#) da área da psicologia. Numa fase posterior, após o levantamento de alguns estereótipos mais gritantes da comunidade, foram realizados dois *focus group* com seis participantes cada, onde a variável nacionalidade é controlada. O *focus group* feito a elementos de nacionalidade brasileira é constituído por dois elementos do género feminino e cinco do género masculinos, de diferentes faixas etárias (entre os 18 e 50 anos) e diferentes curso. O *focus group* constituído por portugueses também é realizado a seis pessoas, sendo três do género masculino e três do género feminino. Os elementos de ambos os grupos pertenciam as cursos de [MM](#), [MIEEC](#), [MIEIC](#) e [Mestrado Integrado em Engenharia Mecânica \(MIEM\)](#) onde, estatisticamente, existe um desequilíbrio maior no número de elementos do género feminino e masculino.

## 2.2 Instrumentos

A recolha de dados é realizada através de instrumentos de carácter qualitativo, tais como entrevistas e *focus group*. Os recursos nomeados permitem inquirir de forma mais aprofundada, para expor a sua opinião relativamente aos assuntos sob investigação (relacionados com o objeto de estudo). Esta abordagem qualitativa de pesquisa demonstra-se vantajosa para o presente projeto, uma vez que possibilita direcionar as nossas questões de modo a compreender o porquê de determinados estereótipos.

Numa fase inicial do projeto são concretizadas entrevistas a diferentes membros da comunidade FEUP, desde docentes, alunos e vários colaboradores, com a finalidade de averiguar quais os estereótipos existentes na faculdade em foco. As entrevistas são semi-estruturadas, uma vez que o seu guião está sujeito a alterações em função do aumento do conhecimento do fenómeno sob investigação.

Uma vez identificados e selecionados os estereótipos pertinentes ao estudo, tira-se partido dos *focus group* para uma melhor compreensão dos motivos que contribuem para a sua existência. As várias sessões de *focus group*, foram constituídas pelo mesmo número de participantes. À semelhança das entrevistas, estas sessões também são semi-estruturadas, têm um guião que, pelos motivos já apresentados, está sujeito a alterações ao longo dos *focus groups*.

As entrevistas e os *focus groups* são gravadas, com auxílio de dispositivos que permitem a captação de áudio, para auxiliar o investigador no processo de transcrição e análise do conteúdo.

O último instrumento deste estudo, integram-se no processo de prototipagem, de uma instalação multimédia, que tem como intuito levar à reflexão sobre os estereótipos identificados dentro da comunidade FEUP, através dos métodos de pesquisa acima referenciados. O protótipo da instalação é composto por três etapas:

- Antecâmara;
- Câmara;
- Pós-câmara;

Cada etapa tem uma função distinta na instalação e é composta por um determinado suporte. A ante-câmara consiste numa preparação para o foco da instalação e tem como suporte a fotografia, a câmara, o ponto central é composta por documentários (agregando entrevistas semi-estruturadas, por um guião), relativamente à pós-câmara, trata-se de um espaço de retrospeção que integra material de captação e projeção de imagem e áudio.

## 2.3 Procedimentos de Investigação

A fase inicial dos procedimentos é marcada pela recolha de dados. Esta inicia-se através de quatro entrevistas, com uma duração aproximada de 30 minutos, três delas de carácter individual e uma delas construída por um grupo de três elementos. Os seus participantes, enquadram-se

dentro de diversas categorias que constituem o público-alvo. Estes foram previamente esclarecidos quanto ao enquadramento e objetivos de investigação, através de uma comunicação oral, pediu-se-lhes também o consentimento para registo áudio (ver anexo C). As entrevistas foram alvo de alterações relativamente ao seu guião, como já foi referido e explicado nos instrumentos de recolha de dados (2.2). Estas permitiram identificar os diversos grupos existentes na comunidade FEUP, assim como, alguns dos seus estereótipos. Partindo desta recolha de dados, foi possível eleger dois estereótipos pertinentes ao estudo.

A recolha de dados prosseguiu tendo em consideração dois estereótipos: nacionalidade e género. A finalidade é verificar a existência e a relevância destes estereótipos dentro da comunidade em estudo. Começou por se privilegiar as questões relacionadas como a nacionalidade, mais especificamente a brasileira, partindo do princípio que a FEUP integra uma grande percentagem de estudantes brasileiros. Este princípio, influenciou a organização dos dois *focus groups*, sendo um composto por estudantes de nacionalidade brasileira e outro constituído por estudantes de nacionalidade portuguesa. Estes tinham com objetivo, explorar a forma como os alunos de outras nacionalidades, se integravam dentro da comunidade FEUP, tendo aqui presentes duas visões distintas. A dos estudantes de nacionalidade portuguesa que integram a comunidade da FEUP e a dos estudantes de outras nacionalidades, como o caso dos brasileiros. Em ambos os *focus groups* foram também abordadas questões de género, não menosprezando o seu interesse para o presente estudo, procurando explorar as questões onde o género feminino se encontra em minoria nas áreas relacionadas com as tecnologias.

Os *focus groups* foram atempadamente programados, sendo preparados guiões (apresentados nos anexos as questões para o *focus group* A referente aos alunos de nacionalidade brasileira A.2 e para o *focus group* B referente aos alunos portugueses A.3), convites e um *google forms* que facultava todas as informações relevantes sobre os eventos (também apresentados em anexo B), pedindo a todos os convidados interessados a confirmação da sua presença, assim como o seu contacto, para poderem receber um lembrete via e-mail. Foi também preparada uma declaração de consentimento de gravação áudio das sessões (em anexo B) que tiveram lugar na FEUP, com a duração aproximada de 1 hora e 30 minutos.

No decorrer da recolha de dados, os *focus groups* desempenharam um papel crucial que permitiu definir qual o estereótipo a trabalhar no protótipo da instalação multimédia.

### 2.3.1 Descrição da Instalação

A instalação multimédia, como já foi acima mencionado (2.2), é constituída por três etapas: ante-câmara; câmara; pós-câmara. Esta foi projetada partindo de uma divisão em três espaços, com finalidades distintas, tendo como base apenas de um dos estereótipos aprofundados nos *focus groups*. Relativamente à ante-câmara, esta é o primeiro contacto dos participantes com a instalação em questão, sendo concebida com o intuito de testar e averiguar a adesão da audiência em relação ao estereótipo retratado. Esta avaliação desempenha papel crucial no projeto, pois determina o conteúdo que vai ser apresentado ao participante no espaço seguinte que é designado de câmara.

A câmara é considerada o foco da instalação, pois tem como função levar o participante à prática reflexiva sobre estereótipo em estudo. Ambiciona-se despertar este estado de reflexão, através da multimédia e das técnicas de narrativa *storytelling*, que têm como intuito induzir o participante num processo de descentração.

É a pós-câmara que permite averiguar a eficácia da câmara. Podemos considerá-la um espaço de retrospeção, onde o participante é convidado a comentar a sua experiência e deixar o seu *feedback* em relação à mesma. Os *feedbacks* fornecidos são gravados, com o consentimento do participante, e são projetos neste espaço, onde é possível observar todos os comentários relativos à instalação. É através da pós-câmara que são retirados os resultados finais deste projeto.

## Capítulo 3

# Análise de Dados

O Capítulo 3 dá-nos a conhecer os resultados da análise dos dados recolhidos através de entrevistas e *focus group*. Num primeiro momento, são apresentados os resultados de uma análise de dados preliminares, inerentes a uma fase inicial do projeto.

### 3.1 Resultados Intercalares

É através da análise de dados intercalares que é definido o estereótipo, sobre o qual a instalação multimédia descrita no Capítulo 4. Estes resultados, são obtidos através de uma pesquisa qualitativa, tirando partido da realidade empírica.

Nesta secção, à medida que são extraídos e analisados os resultados dos dados, procede-se à sua discussão.

#### 3.1.1 Entrevistas

Enquanto meio de recolha de dados, a entrevista procura confrontar com tópicos sobre os quais os seus participantes se pronunciam, explorando as suas perspetivas e abrindo lugar para o questionamento e para a reflexão. Importa salientar que a informação extraída das entrevistas, varia consoante a sua natureza, que podemos defini-lo como sendo: individual ou de grupo. Enquanto nas entrevistas individuais é possível obter uma informação de cariz pessoal e mais detalhada, em contrapartida a entrevista de grupo proporcionam a discussão dos tópicos, gerando uma partilha de opiniões que poderão ser concordantes ou discordantes e que poderão influenciar a posição defendida pelos intervenientes.

A amostragem submetida a entrevista, numa fase embrionária da presente dissertação, representa uma pequena escala da comunidade em estudo. Esta foi composta por um docente (entrevista 1), um funcionário (entrevista 2) e três estudantes que realizaram a entrevista em grupo (entrevista 3). A última entrevista realizada, foi a um colaborador da FEUP da área da psicologia (entrevista 4), perfazendo assim, um total de 4 entrevistas nesta fase inicial. No que diz respeito ao género, estamos perante quatro participantes do género feminino e dois do masculino.

O conjunto de entrevistas, cuja finalidade passava por identificar os estereótipos presentes na comunidade **FEUP**, começa por averiguar quais os grupos evidentes neste ambiente. O significado aqui atribuído ao termo "grupo", advém da psicologia social e encontra-se explorado no capítulo 1, referente à revisão de literatura, na secção 1.2.4. Este conceito, pode ser entendido de forma breve como um conjunto de indivíduos que partilham os mesmos valores, crenças e símbolos. A forma como estes indivíduos se relacionam entre si determina a sua associação a um determinado grupo onde se insere (endogrupo) e determina igualmente a forma como este percebe indivíduos cujas crenças e valores são distintas (exogrupos). Os participantes das entrevistas, enumeraram múltiplos grupos, sucintamente representados na figura 3.1. Este levantamento pretende caracterizar os principais grupos existentes na comunidade **FEUP**, de forma a identificar o potencial foco do projeto.

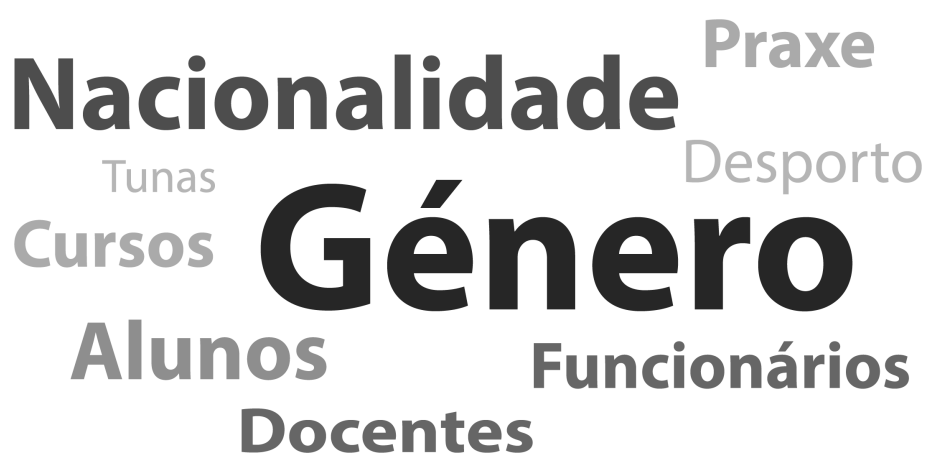


Figura 3.1: Grupos identificados pelos participantes das entrevistas

Os grupos mais referenciados nas entrevistas dizem respeito, à divisão de alunos por cursos e atividades extra-curriculares tais como: práticas desportivas, praxes e tunas. As citações abaixo transcritas, são alusivas à identificação de grupos dentro da comunidade **FEUP**, relativamente aos seus estudantes.

"Tunas, cursos,... No que toca aos cursos, embora se conheça estudantes de outros, julgo que há uma tendência, em nos agruparmos por curso. "

(Entrevista 3 — Participante A)

"É possível observar grupos maiores e dentro deles, uns mais pequenos, como é o caso desses grupos que participam em atividades extra-curriculares como: a tuna, praxe, desporto, etc. "

(Entrevista 3 — Participante B)

"Sem pensar muito, acho que há vários grupos, desde logo, a formação grupal que é o próprio curso, o próprio ano, o género, naturalmente, a região de onde são provenientes os estudantes, se são deslocados se não são, se são das ilhas, portugueses ou

estrangeiros. E depois há outras formações de grupos, como os núcleos estudantis, atividades extra-curriculares, a praxe, associações acadêmicas, há muitos grupos. (...) São estas a formações grupais que vejo por aqui, há de haver outras seguramente...os trabalhadores estudantes, os estudantes com necessidades educativas especiais, depois vai havendo de acordo com as características de cada grupo."

(Entrevista 4)

Na sequência da questão: *"A que se devem e como se formam estes grupos?"*, torna-se evidente que existe uma concordância relativamente à origem da formação de grupos.

"Acho que as pessoas têm tendência em agrupar-se pelas funções que desempenham dentro desta instituição, podemos identificar: docentes, funcionários e estudantes. Não é evidente uma mistura entre estas categorias, apesar dos estudantes terem tendência em criar raízes com funcionários e secretariado, que não implica misturarem-se para outras atividades que não as do ensino."

(Entrevista 2)

"Dependendo dos interesses, formam-se grupos, vejo isso muito aqui, nos alunos de engenharia informática. Há alunos que são muito mais interessados em jogos, outros em sistemas. É muito direcionado para os interesses de cada um."

(Entrevista 3 — Participante C)

"Por exemplo no caso dos cursos, se calhar vai-se falando, começa-se a perceber que há interesses em comum. E com o convívio, que por vezes, torna-se um bocado forçado por causa das turmas, e depois acaba por acontecer naturalmente e vai-se evoluindo ao longo dos anos. "

(Entrevista 3 — Participante B)

"Também temos muitos grupos provenientes das atividades, como a própria tuna que é um grupo de atividades, de quem tem interesse em música..."

(Entrevista 3 — Participante C)

"Acho que se devem por questões de identificação e de pertença. As pessoas agrupam-se por aquilo que têm de comum, ou interesses, ou características... Isto faz com que haja coesão, haja discurso partilhado, fenómenos de identificação, há de haver aqui outros grupos, por ideologias políticas até, por questões religiosas... É essencialmente por aí que as pessoas se agrupam,... por interesses que têm em comum, por os discursos que partilham, pelas formas de pensar e outras às vezes também porque tem de ser, se eu tivesse de fazer um trabalho de grupo, essencialmente foi porque o professor me alocou aquele grupo e depois até desenvolvi uma relação de proximidade com

aquelas pessoas, às vezes, voluntária ou involuntariamente, os grupos formam-se. E depois, é pelas afinidades que têm e isto faz com que os grupos se tornem mais ou menos coesos. São as afinidades, os interesses e as características de comum, eu acho que é isso que faz sempre com que as pessoas se agreguem, por aquilo que partilham.

(Entrevista 4)

Sucintamente e tendo em conta os relatos acima apresentados, podemos afirmar que os grupos advêm da interação entre indivíduos que pode ocorrer por múltiplos fatores, entre eles, os interesses em comum, as afinidades e os ambiente socioculturais nos quais estamos inseridos.

A amostragem sujeita a entrevista, quando confrontada com as seguintes questões: *Que preconceitos identifica na comunidade FEUP em relação a esses grupos? Conhece algum caso? É possível dar-me um exemplo? No seu parecer porque é que isto acontece?*", começa a dar relevância a outros grupos como é possível verificar pelo testemunho seguinte.

"Felizmente, não noto segregação a nível de racismo. Não, até porque nós temos na faculdade de engenharia muitas experiências como ligações com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), com a África, com o Brasil, com a América Latina, inclusive com a Europa. Não tenho notado grande problema, felizmente, em Portugal é mais ou menos assim. Não noto grande discriminação em relação a sexos, a única discriminação que noto e é negativa ou positiva, como a gente quiser ver, é que queremos mais raparigas nas áreas das tecnologias que não temos, mas isso é um problema mundial. Há vários programas do IEEE, ACM e outras áreas da engenharia...ordem dos engenheiros... na promoção de raparigas para as tecnologias.(...) As mulheres apesar de tudo estão em maioria no ensino superior(...) na área da saúde a esmagadora maioria são raparigas, mas quando chega à especialidade jogam muito à defesa (...) é muito raro as raparigas irem para cirurgia."

(Entrevista 1)

O termo preconceito apresentado na revisão de literatura, na secção 1.2.2, é definido como um julgamento de carácter negativo em relação a um grupo ou a um membro de um grupo. Todavia, este termo, também pode ser interpretado como sendo um juízo pré-concebido, favorável ou desfavorável, sem fundamento sério e imparcial. É tendo em perspetiva ambas as leituras de "preconceito" que é feito o seguinte relato.

"Acho que todos nós vamos tendo formas de pensar infusas, quer dizer, sem grande reflexão, como base em conceitos prévios que nos fazem atuar de uma determinada maneira... Eventualmente poderá ser mais difícil a integração académica de um estudante que venha das ilhas, ou do estrangeiro como por exemplo, Brasil, Cabo Verde, porque estão mais desenraizados, porque têm menos possibilidade de retomar contacto com a família, (...) Penso que por vezes, temos algum preconceito relativamente



a estudantes que vêm dos países africanos de língua oficial portuguesa, por terem menos bases, da matemática ou da física,... dos conhecimentos de base que depois os preparam para as engenharias. Teríamos eventualmente, alguns preconceito de que os estudantes que entram com as melhores notas de acesso, são aqueles que à partida, vão ter melhores resultados, também temos estes preconceitos de discriminação pela positiva.(...) Acho que há os preconceitos relacionados com o desempenho académico e há os preconceitos relacionados com as questões socioeconómicas e socioculturais. E penso que aqui se verificam ambos, embora não seja uma coisa ostensiva, do relato em que as pessoas se discriminem umas as outras, acho que isto não existe desta forma tão intensa, mas existe nas nossas cabeças, nós vamos nos organizando socialmente pelos preconceitos que formamos e que depois temos de ter a capacidade de suspender, de estar com as pessoas e conseguir não funcionar em função de preconceito, mas da pessoa que está à nossa frente. Formamos preconceitos nas nossas mentes por necessidade de nos situarmos na comunicação com os outros, de nos organizarmos socialmente, de nos posicionarmos... Os preconceitos, também são formas de referência relativamente aos outros. Às vezes são formações, na verdadeira ascensão pejorativa do termo, preconceituosas que limitam a interação saudável, mas se nós formos aquilo que é a etimologia do preconceito é um conceito prévio, anterior, e nesse caso nós temos essa necessidade até para avançar na comunicação e na interação de uns com os outros. Claro que se ficarmos associados à parte negativa, isto não nos permite avançar no contacto, permite-nos ficar estagnados por informações preconceituosas, normalmente, que nos distanciam do outro, do diferente, que nos põem numa relação até de desconfiança. Acho que o estabelecimento de preconceitos ou pré-conceitos é uma forma de interação social, é assim que a gente se posiciona, depois compete a cada um de nos ter consciência disto e gerir o impacto que isto tem na relação com os outros."

(Entrevista 4)

Esta descrição sustenta os conceitos apresentados anteriormente. A categorização dos grupos é realizada, segundo o interveniente da entrevista 4, por "questões socioeconómicas e socioculturais". A entrevista 4 permitiu ainda consolidar a análise realizada na revisão bibliográfica através do diálogo com um profissional da área da psicologia.

Ainda na comunidade [FEUP](#), relativamente às questões do preconceito, foi mencionada a relação entre docente e funcionário. O preconceito atribuído aos funcionários da [FEUP](#) é aparente para alguns docentes desta faculdade.

"Tem havido algumas evoluções na faculdade, ainda assim existem incidentes(...) Por exemplo quando alguns docentes promoviam almoços, jantares ou viagens, havia pessoas que diziam que não se misturavam com os funcionários"

(Entrevista 1)

Do ponto de vista dos funcionários esse mesmo preconceito também é aparente.

"Há um pouco de preconceito docente-funcionário"

(Entrevista 2)

Ainda assim ambos as partes concordam que este preconceito tem se extinguido apresentando hoje um impacto mais reduzido na relação entre ambas as classes. É ainda evidenciado dentro do grupo "docente" outros grupos que se caracterizam pela vínculo que este apresenta com a faculdade.

"Existe talvez pela categoria...uns serem catedráticos, outros serem associados, outros serem auxiliares"

(Entrevista 2)

Mais uma vez, é evidente que a inclusão de um determinado indivíduo num grupo não se deve a um único fator. A categorização foi caracterizada anteriormente como um esforço cognitivo que o indivíduo realiza de forma a inserir uma pessoa num estatuto primitivo. As fronteiras destas categorias não são simples de descrever. Imaginando uma situação onde docentes de estatutos diferentes se encontram reunidos, a categoria primária não seria a de "docente" uma vez que esta categorização não permite maximizar as diferenças entre indivíduos. No entanto, a categoria "catedrático" ou "auxiliar" possibilitaria a distinção entre estes indivíduos. Por outro lado, numa situação onde docentes e funcionários e até mesmo alunos estejam reunidos, a categorização primária será realizada potencialmente de forma diferente, agrupando "catedrático" ou "auxiliar" no grupo "docente", uma vez que esta é uma distinção forte suficiente para obter uma clara categorização. O mesmo se verifica relativamente aos funcionários e principalmente aos alunos, onde a categorização é realizada tendo em conta outros fatores que pretendemos explorar aqui e que já foram referidos. A normatividade das categorias e a clareza das fronteiras dessas mesmas categorias foram abordadas no capítulo 1, nomeadamente na secção 1.2.1.

Na perspetiva dos alunos os preconceitos entre alunos são evidentes:

"O que me lembro é em relação à praxe, normalmente as pessoas que vinham com uma atitude negativa em relação à praxe já vinham para a faculdade com essa atitude (...) Já vinham com a ideia formada e não tentam mudar"

(Entrevista 3 — Participante B)

"Há uma que é em relação às raparigas no curso(...) Há a ideia que quando uma rapariga não se dá bem no curso é por ser rapariga, quando se dá bem é uma exceção à regra. No caso dos rapazes, se não obtêm bons resultados é apenas porque não estão a trabalhar o suficiente."

(Entrevista 3 — Participante B)

Quando confrontados com o termo "discriminação" os intervenientes das entrevistas refutam ter encontrado situações flagrantes. Muitas das vezes não é nítido a existência de estereótipos, preconceitos ou discriminações, todavia o docente entrevistado reconhece após uma introspeção mais cuidada a existência deste comportamento na comunidade [FEUP](#).

"Há alguns anos tive problemas (...) neste caso eram de Cabo Verde (...) no 4º ano, numa cadeira optativa eles vieram-se queixar que os colegas não queriam trabalhar com eles (...) diziam que são mais lentos a pensar, são mais lentos a executar... eu nunca me quis convencer que havia sequer questões de racismo, mas havia alguma discriminação ou superioridade."

(Entrevista 1)

Ainda assim o docente ressalva o bom desempenho que estes alunos obtiveram apesar das diversidades, referindo que houve um esforço no sentido de os auxiliar a ultrapassar estes fatores. Quanto à questão da diversidade o mesmo explica:

"Pessoas de mundos diferentes dá choque! (...) É bom que haja choques, pois no mundo real é isso que acontece"

(Entrevista 1)

Relativamente ao termo "*discriminação*" é explicado, numa das entrevistas, da seguinte forma:

"Falando no contexto académico, se nós formos para a discriminação (...) é quando é dada menos oportunidade, menos crédito, a uma pessoa em função de uma formação preconceituosa que um técnico, ou um docente, ou um colega tenha a seu respeito, ou seja, se o preconceito for mais importante do que a interação com aquela pessoa."

(Entrevista 4)

Quando questionados sobre como estes casos de preconceitos e discriminação os afetam pessoalmente, ficou claro que estes casos podem ter um impacto significativo.

"Terem uma imagem negativa da tua pessoa antes de começarem a trabalhar vai-te prejudicar bastante tanto na vida académica como no trabalho"

(Entrevista 3 — Participante B)

"Esse 'pré' 'conceito' (...) está completamente errado e está a perder uma oportunidade de ter um excelente colega de trabalho, ou funcionário ou qualquer outra coisa"

(Entrevista 3 — Participante C)

"Pode inibir uma comunicação fluida, pode inibir o estabelecimento de relações niveladas, de poder... de que eu posso expressar-me e outro pode expressar-se, inibe o respeitar de determinados pressupostos do funcionamento de uma determinada cultura. E não se dá oportunidade a outra pessoa ou não me é dada a oportunidade se eu for alvo de preconceito. Provoca sempre exclusão, no limite, de estar fora de alguma coisa, seja eu a pessoa que tem o preconceito ou o alvo do preconceito. Provoca sempre uma relação de exterioridade, entre as partes, não integração, não há partilha, não há um interesse genuíno entre o que o outro tem para dar, há ali uma barra, acho que a esse nível influencia extremamente a abertura da relação entre as pessoas, influencia o nivelar o poder que as pessoas têm socialmente, o respeitar em cuidado e circunstâncias, claro que influencia muito, positivamente ou negativamente(...)"

(Entrevista 4)

No que toca a preconceito e discriminação, surge uma reflexão que procura explicar que o quadro social onde nos integramos é um fator relevante no que toca à sua transmissão.

"A dada altura, somos seres pensantes, de forma autónoma, sofremos influencias naturalmente de fatores culturais muito enraizados e fatores educacionais, estão lá naturalmente que estão, mas depois compete ao próprio fazer este exercício de relativizar, suspender determinados juízos de valor mais rígidos. E pensar, que se calhar aquilo que foi passado pelos meus avós ou pelos meus pais, tinha um determinado referencial histórico, temporal e que hoje em dia já não tem enquadramento."

(Entrevista 4)

Finalmente, os intervenientes das entrevistas foram desafiados a descrever algumas medidas que poderiam ser tomadas de forma a minimizar os estereótipos na comunidade [FEUP](#).

"Normalmente o que gera o preconceito é a ignorância, portanto tem que se educar as pessoas tem que haver mente aberta (...) tem que se perceber que a minha liberdade termina quando começa a do outro"

(Entrevista 3 — Participante C)

"Às vezes já vimos formatados para a faculdade mas sinto que há um grande impacto em ter pessoas no grupo de amigos que tem opiniões diferentes e que não tenham medo de falar nem medo de discutir, porque no fim provavelmente vai haver alguém que vai mudar um bocadinho de ideias."

(Entrevista 3 — Participante B)

"Pela partilha de informação, pela cultura, acho que é sempre assim... as pessoas que viajam mais, ou que leem mais, por norma claro, há sempre exceções à regra, são

peessoas mais abertas à diferença em relação a si próprios. É o ter noção, o confrontar constantemente com aquilo que é diferente e isto permite ao ser humano relativizar aquilo que é a sua realidade...Acho que é sempre pela passagem de informação e pela oportunidade da troca, da partilha, da interação que pode ser feita num *focus group*, como pode ser feita através de uma peça de teatro, como pode ser feita através da gastronomia, em tertúlias, de mil e uma maneiras. Mas no fundo a forma de irmos trabalhando isto é a que a história nos tem mostrado, é uma partilha genuína de um lado e do outro, daquilo que são as características dos grupos, o que cada um tem de melhor e mostrar ao outro e o outro está recetivo para ver."

(Entrevista 4)

É evidente que a solução apontada pelos intervenientes do *focus group*, passa pela educação. De notar a ideia apresentada pelo *Participante B* que refere o facto de, muitas das vezes, a pessoa vir formatada para a faculdade. Este comentário, pode indicar também que o público alvo poderia da instalação poderia passar por uma camada mais jovem, nomeadamente estudantes do ensino secundário, onde usualmente se começa a desenvolver a identidade pessoal da pessoa.

### 3.1.2 Focus Group

Os *focus group* realizados foram organizados de acordo com os resultados extraídos das entrevistas acabadas de analisar (3.1.1). O instrumento em questão possibilitou observar dois focos de discussão, direcionados para o estereótipo de nacionalidade e de género. Deste modo, foram estruturados dois *focus group*, com uma amostragem uniforme (seis participantes), onde a variável nacionalidade é controlada, dando origem a um grupo de nacionalidade estrangeira e outro de nacionalidade portuguesa. A variável género, não foi sujeita a nenhum tipo de controle.

A finalidade destes *focus groups* não passava apenas por averiguar como os estudantes estrangeiros se integram dentro da comunidade FEUP, mas passa também por perceber o impacto do género na área das tecnologias. As sessões foram planeadas de modo a abordar estes dois temas.

Relativamente ao grupo de nacionalidade estrangeira, optou-se por se incidir apenas numa, neste caso a brasileira. Os estudantes brasileiros são os que mais procuram o ensino da FEUP, representando a maior percentagem de estudantes internacionais a ingressar nesta faculdade.

#### Focus Group A

O *focus group* constituído por indivíduos de nacionalidade brasileira, doravante nomeado *focus group A*, foi iniciado com uma breve descrição daquilo que era pretendido com a sessão. Os seus participantes foram informados e convidados a assinar um certificado de permissão para a sua gravação, onde também era assegurada a confidencialidade do material recolhido.

A amostragem do *focus group* em questão, foi composta por sete participantes, dois do género feminino e cinco do género masculino, de diferentes faixas etárias (entre os 18 e 50 anos) e diversos curso sendo dois dos participantes de [Mestrado Integrado em Engenharia Mecânica](#)

(MIEM), dois de [Mestrado Integrado em Engenharia Civil \(MIEC\)](#), um de [Mestrado Integrado em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores \(MIEEC\)](#) e um de [Mestrado em Multimédia \(MM\)](#).

Inicialmente é dado algum tempo para que os participantes se possam apresentar e dar conta das razões que os levaram a vir estudar para a [FEUP](#). Nesta fase, há um esforço por compreender as expectativas que estes têm em relação ao seu futuro profissional. Maioritariamente os convidados do *focus group* encontrava-se em Portugal num período compreendido entre 7 e os 9 meses, porém, dois dos seus participantes já residiam no país há 3 anos. No que está relacionado com os motivos que levaram estes estudantes estrangeiros a procurar a [FEUP](#), são feitas as seguintes declarações:

"Sempre gostei de Portugal, os meus avós são portugueses, portanto sempre tive uma boa visão de Portugal e eu resolvi vir estudar para aqui por causa da excelência da faculdade e para "fugir" da confusão do Brasil, mas sobretudo pela qualidade da faculdade."

(*Focus Group A* — Participante 1)

"Eu vim para esta faculdade para fugir dos problemas que existem no Brasil,... e porque estando "fora", eventualmente, poderei ter mais oportunidades do que teria no Brasil e também porque haviam muitos problemas com as faculdades, muitas delas estavam fechado e outras tinham greves, então era muita confusão."

(*Focus Group A* — Participante 2)

"A minha vinda para cá foi bem inusitada, vi uma reportagem no *facebook*,..., pesquisei um pouco, vi o preço, falei como o meu pai e me inscrevi. Comecei a pesquisar mais um pouco sobre a faculdade e vi que era muito boa, comparada com uma das melhores das nossas no Brasil que é a [Universidade de São Paulo \(USP\)](#) e aí é que eu vim mesmo para cá."

(*Focus Group a* — Participante 3)

É evidente que os motivos que trazem estes estudantes para a [FEUP](#) não passa apenas pela qualidade do seu ensino. Há uma necessidade, por parte destes jovens, em salvaguardarem-se da instabilidade política, económica e sociais, que o Brasil atravessa. Existe uma concordância total em relação aos fatores que levam os brasileiros a procurar Portugal por razões académicas. Alguns dos participantes, na sequência desta temática, aproveitam a oportunidade para expor uma problemática social alusiva à falta de segurança no seu país natal:

"Eu venho de uma cidade pequena,..., mas eu não tinha essa liberdade de voltar para casa a pé, às duas, três, quatro horas da manhã, nunca teria essa possibilidade, os meus pais ficariam loucos."

(*Focus Group a* — Participante 4)

"Aqui há riscos, mas comparado com os Brasil aqui os riscos são quase nada!"

(*Focus Group A* — Participante 2)

Quando questionados, sobre as principais diferenças culturais entre os dois países, fazem referência à gastronomia, o ritmo de vida, à acessibilidade dos transportes públicos, o convívio. Por meio de algumas destas declarações:

"Acho que o ritmo no Brasil é muito acelerado, a gente anda sempre a correr,...É uma coisa completamente conturbada, aqui vive-se mais devagar. Gosto de brincar e dizer que vocês vivem mais."

(*Focus Group A* — Participante 4)

"Eu sou de São Paulo e é uma loucura, um trânsito de ficar ali duas ou três horas parado, só para chegar à faculdade... Aqui é tudo muito acessível, há autocarros para todos os cantos."

(*Focus Group A* — Participante 2)

Independentemente da comunidade brasileira da [FEUP](#) apreciar bastante a cultura e a sociedade portuguesas, há quase um consenso em relação às expectativas futuras profissionais. Grande parte dos participantes do *focus group*, alegam querer voltar para o Brasil e a justificação encontra-se nos excertos em baixo transcritos.

"Portugal é um país mais antigo, está um pouco mais estabilizado,..., como um país pequeno não há muito mais por onde expandir, enquanto lá no Brasil tem muita coisa ainda para ser feita. Por exemplo eu quero seguir vias de comunicação, ou seja, quando voltar... No Brasil faltam muitas estradas, as estradas lá são horríveis..."

(*Focus Group A* — Participante 4)

"No Brasil, consegue-se arranjar trabalho muito mais fácil, porque há ainda muito coisa a ser feita, pode não ser tão bem pago ou nunca vai ter o trabalho merecido, mas há oportunidades lá porque há coisas que precisam de ser melhoradas."

(*Focus Group A* — Participante 2)

Nenhum dos participantes, demonstra vontade de permanecer em Portugal, porém um deles menciona vontade de manter-se na Europa e outro explica que ainda não tem planos profissionais futuros, demonstrando apenas uma vontade em prosseguir a sua formação académica na [FEUP](#).

O *focus group* prossegue no sentido de perceber como se deu o processo de integração destes alunos na faculdade em estudo.

"Adaptei-me bem, os portugueses da minha turma, da tuna, acolheram-me muito bem, os professores acolheram-me bem, até com os portugueses com quem morava me dei muito bem. Não senti nenhum problema de integração por ser brasileiro, muito pelo contrário."

(Focus Group A — Participante 1)

"Eu frequento a praxe e pertenço também à tuna e fui acolhida super bem. Em relação à minha turma, no geral eu não tive problemas, mas eu acho que por ser rapariga é um pouco diferente do caso dos rapazes... Quando eu falava que era brasileira, os rapazes, mudavam o tom da conversa e do nada começavam a falar temas relacionados com sexo. E eu fica ali perdida, sem perceber quando surgiu esse assunto, porquê que vocês estão a falar disso?"

(Focus Group A — Participante 2)

Esta participante acrescenta ainda a seguinte observação:

"Na minha turma tem um rapaz que não se dá comigo e com uma amiga minha, que por acaso é portuguesa, porque ele é muito machista. E ele chega a afirma que as mulheres brasileiras estão ligadas ao mundo da prostituição e depois refere, mas eu não estou a falar de ti. (...) Está a generalizar uma população inteira, para depois se virar para mim e dizer: - *"Mas de ti não estou a falar!"* E depois refere que o lugar da mulher é na cozinha, virando-se para a minha amiga dizendo:- *Mas não estou a falar de vocês as duas!"* Há muitas raparigas que vêm para engenharia e cada vez estão a entrar mais e eu acho que este meu colega não tem a noção.(...) Ele tem o poder de influenciar e depois é um a comentar, depois vem mais outro e por fim é o grupinho dele todo a comentar a mesma coisa. Isto não acontece só na minha turma, tem mais,... e isto vai-se acumulando no que toca às questões sobre as raparigas."

(Focus Group A — Participante 2)

"Antes de vir para cá a faculdade organizou um grupo com estudantes brasileiros que vinham para cá, sejam de Erasmus, graduação,..., nós já nos conhecíamos um pouco. (...) Quando chegamos aqui, já tínhamos uma segunda família brasileira, aqui no Porto, depois quando entramos para a faculdade, fui para a praxe, poder conhecer melhor os colegas da minha turma e foi tudo muito tranquilo. Eu no Brasil estudava no Rio e não me senti tão acolhido como aqui."

(Focus Group A — Participante 3)

É possível constatar, com os depoimentos acima denotados, que a integração destes estudantes no âmbito académico revelou-se simples, no geral foram bem acolhidos pelos portugueses. Atividades extra-curriculares como a praxe e a tuna, segundo os participantes do *focus group*, desempenharam um papel crucial nesse processo de inclusão. Todavia é possível observar, em um



dos relatos, questões relacionadas com estereótipos de género que dificultavam a integração total do participante na sua turma. No âmbito dos estereótipos, é ainda detetado mais um, que dificulta a adaptação de um estudante ao curso e a turma.

"Tive inúmeras dificuldades, acho que fui muito mal interpretada e por isso atrasei um ano no curso. Sobretudo na questão dos trabalhos de grupo eu fui muito mal interpretada, não sei o que aconteceu! Um passa a informação para o outro: - *Vai trabalhar com ela? Vou logo avisando que ela não vai fazer nada!*" E isto aconteceu em todos os trabalhos de grupo."

(Focus Group A — Participante 5)

Não conseguimos fazer uma avaliação clara quanto à origem deste estereótipo, não podendo concluir se este deriva da nacionalidade, do género ou de ambos.

Perante o exercício de identificar grupos dentro da comunidade [FEUP](#), não foi referida nenhum respeitante à nacionalidade, indo em conformidade com os que já havia sido mencionados ao longo das entrevistas [3.1.1](#). A origem apontada para esta formação grupal, mais uma vez, foi de encontro com o que havia sido referido anteriormente. A ideia que os grupos se formam por interesses em comum prevalece neste *focus group*.

Relativamente às temáticas relacionadas com o preconceito e a discriminação, a opinião é consensual. Todos os participantes afirmam nunca se terem sentido alvo de preconceito e/ou discriminação devido à sua nacionalidade. Novamente ressaltaram o bom acolhimento que tiveram por parte dos portugueses e da comunidade [FEUP](#).

"Nunca senti preconceito ou discriminação, como já referi, fui super bem acolhido. Nunca senti que os meus colegas olhassem para mim de uma forma diferente."

(Focus Group A — Participante 6)

"Eu no geral fui muito bem acolhido... As pessoas que realmente se querem integrar se integram,..., sem sentirem que existe ali uma diferença, neste caso a nacionalidade."

(Focus Group A — Participante 4)

Embora estes estudantes não se sintam alvo de preconceito em virtude da sua nacionalidade, a sua existência já foi visível em alguns dos testemunhos apresentados. Se relembramos o caso em que o fator ser rapariga era agravado em função do ser brasileira, podemos afirmar que estamos perante um preconceito. A nacionalidade brasileira, aliada ao género feminino, já era indicativo de um julgamento negativo em relação a um grupo. O mesmo acontecia, em relação à estudante, que se sentia caluniada pelo boato de que "ela não trabalha", este preconceito poderá estar associado à sua nacionalidade, embora não se consiga ter a certeza disso.

Diante das seguintes questões: "*Consideram os estudantes de nacionalidade brasileira, como sendo um grupo dentro da comunidade [FEUP](#)? Que grupos identificam dentro da comunidade brasileira [FEUP](#)? A que se deve a criação desses grupos?*". Os participante fazem as seguintes observações.

"Atualmente existem setecentos mil brasileiros, somos quase 10 % da população portuguesa. E isto somos nós os que estamos registados [Serviço de Estrangeiros e Fronteiras \(SEF\)](#), porque há muitos que estão ilegais... Neste sentido podemos ser vistos como um grupo, por termos uma grande comunidade em Portugal."

(*Focus Group A* — Participante 5)

"Não sinto que seja um grupo, não sinto que alguém me tenha tratado de modo diferente por ser brasileiro, os portugueses aceitam bem a diferença. Se tivesse de enquadrar num grupo seria o do curso, da praxe e o da tuna. Assim rapidamente, não me passaria pela cabeça fazer distinções de grupo por nacionalidade."

(*Focus Group A* — Participante 4)

Na discussão, os estudantes brasileiros não se identificam como um grupo específico, no entanto, admitem existir um estereótipo associado a alunos de mobilidade, que muitas vezes acabam por os afetar indiretamente:

"Temos dois tipos de estudante brasileiros, aquele que vêm fazer o curso normal e se esforça por obter bons resultados e temos o estudante de mobilidade que vem para fazer turismo. Pensando um pouco, agora, por vezes os brasileiros que vêm estudar para Portugal são vistos, como estudantes de mobilidade e isso afeta a sua credibilidade no curso. Os seus colegas e professores pensam que você está aqui para passear e se divertir e podem dar-lhe menos importância e você só quer fazer o curso, como todos os outros."

(*Focus Group A* — Participante 1)

Para finalizar o *focus group* debateram-se as questões de género. Houve divergências em relação à sua existência dentro da comunidade [FEUP](#). Enquanto uns alegavam existir estereótipos de género, outros defendiam que no curso deles não era evidente a sua presença.

"Lógico que há, como já referi os rapazes pensam que as raparigas não são para engenharia. No meu curso isso é muito evidente,..., há muito machismo e nós ainda somos muito poucas."

(*Focus Group A* — Participante 2)

"Em civil, não noto qualquer tipo de estereótipo de género, ninguém olha para as raparigas de modo diferente, mas no nosso caso até temos uma turma bastante uniforme."

(*Focus Group A* — Participante 4)

A questão do género feminino direciona novamente a conversa para uma análise da mulher brasileira como sendo mais aberta às questões da sexualidade. Neste sentido, há uma tentativa de perceber se o estereótipo de género é acentuado devido à nacionalidade.

"Sabe, o ser mulher é igual aqui e em toda a parte do mundo. No Brasil somos menos conservadores do que aqui, temos a capacidade de aceitar melhor as diferenças, no que toca ao género e à sexualidade, por exemplo, aceitamos muito bem a comunidade [Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgéneros \(LGBT\)](#).(...) A mulher brasileira é emancipada, sabe ela vai à luta, faz um esforço por conseguir direitos iguais aos dos homens, mas ainda há muito trabalho para haver igualdade.(...) Aqui as mulheres parecem-me mais calmas, eu diria até conformadas, não sei se é por os portugueses serem mais conservadores ou se estarei errada."

(*Focus Group A* — Participante 5)

"A mulher brasileira em Portugal, ainda está muito associada à prostituição e é difícil quebrar esta ideia que está enraizada há tantos anos. Porém, pelo menos por aquilo que eu vejo aqui na faculdade, as raparigas portuguesas são encaradas como ignorantes, menos capacitadas que os rapazes. Essas questões de género estão em toda a parte, não há como ignorar e fugir."

(*Focus Group A* — Participante 2)

É possível enumerar algumas diferenças entre o género feminino brasileiro e o português, contudo ficou evidente que o problema não está tanto na nacionalidade, mas sim no estereótipo criado à volta da mulher.

De forma sumativa, podemos considerar que este grupo de alunos não tiveram grandes problemas de integração, preconceito e discriminação. Por sua vez, os casos de género, embora abordados menos extensivamente, demonstraram ser muito relevantes para este estudo.

Tendo em consideração que estamos perante uma pesquisa qualitativa, onde é trabalhada uma pequena amostragem, não se pode afirmar que este seja o panorama real da comunidade [FEUP](#), contudo foi o que se conseguiu verificar nesta análise. Através de um estudo quantitativo, este cenário poderia ou não corroborar-se.

### ***Focus Group B***

À semelhança do *focus group A*, foi criado um novo grupo constituído por elementos de nacionalidade portuguesa (*focus group B*), que obedece aos mesmos procedimentos iniciais. Os participantes, foram informados da finalidade da sessão e foi-lhes pedida autorização para a sua gravação.

Relativamente à sua amostragem, a única variável de controle foi, mais uma vez, a nacionalidade, sendo composto por seis participantes, três do género feminino e três do género masculino, com diferentes faixas etárias. Onde quatro dos seus elementos pertenciam ao curso de [MM](#), um [MIEEC](#) e por fim um [MIEIC](#).

O *focus group* inicia-se com identificação dos grupos da comunidade [FEUP](#), adotando numa fase inicial, um guião semelhante ao das entrevistas realizadas anteriormente. Não se optou por

fazer uma abordagem direta às questões de nacionalidade, isto para tentar perceber se os alunos de nacionalidade estrangeira eram vistos como um grupo.

Na discussão foram identificados os seguintes grupos:

"Existe um grupo estereotipado do “nerd” de informática, devem existir mais e até menos óbvios"

(Focus Group B — Participante 2)

"Na minha opinião temos 3 tipos de grupos:

- Os “nerds”, muito ligados aquela ideia de indivíduo com óculos que estuda muito;
- posteriormente existe um grupo intermédio que tem uma preocupação com os estudos, mas que não leva isso a um extremo;
- Por fim temos os “baldas” que não querem saber mesmo dos estudos;"

(Focus Group B — Participante 3)

"Identifico também aquele grupo ligado ao estereótipo do “beto”. Aquele indivíduo que se apresenta sempre de camisinha e calça caqui, conhecidos como os “filhos dos pais ricos”."

(Focus Group B — Participante 2)

"Vou identificar os que eu vejo! Existem vários, como por exemplo, asiáticos, europeus, brasileiros."

(Focus Group B — Participante 4)

Em sequência deste testemunho deu-se o seguinte comentário:

"Suponho que seria para adjetivar mais os grupos... Grupo dos “nerd”, dos “baldas”,..., adjetivar um grupo de pessoas pelo que elas têm de comum e não por nacionalidade."

(Focus Group B — Participante 5)

"Estão a esquecer-se de dois grandes grupos, os de género! ...."

(Focus Group B — Participante 6)

No que diz respeito a grupos, apesar de terem sido nomeadas formações grupais alusivas à nacionalidade, é visível uma desvalorização da variável "nacionalidade". Os grupos com mais destaque, nesta discussão, dizem respeito aos resultados académicos, género e, até mesmo, a fatores socioeconómico. Na sequência desta discussão às questões de género começam a ganhar relevo.

"Eu penso que estes grupos existem, porque somos todos diferentes... Mas existem mais grupos dentro da FEUP, e se calhar são bem mais importantes, como aqueles ligados às questões de género. Ainda existe a ideia que as mulheres não foram feitas para a engenharia e não sabem programar, não são boas para informática, nem para mecânica... Por muito que as coisas estejam a melhorar, esta mentalidade ainda existe e vai existir sempre! Basta perguntar a um aluno de informática quantas raparigas existem no teu curso? Seguramente a resposta passa por te dizer inicialmente eram 30 e agora são 5, com isto, ele está a tentar dizer-te que as raparigas não são suficientemente capazes de estudarem informática e quem fala em informática fala em outro curso"

(Focus Group B — Participante 1)

"Eu acho que existe algum. Atualmente pode não estar tão prenunciado, mas existe... Dentro de um grupo de rapazes há sempre aquela tentação de desvalorizar o trabalho de uma mulher, podem não assumir isto publicamente, mas dentro do núcleo deles existe essa discriminação. Obviamente que isto está muito melhor, mas há ainda um grande caminho a ser percorrido para eliminarmos esse estigma(...) Há preconceito em relação às mulheres em informática e nas restantes áreas das engenharias também deve haver imenso preconceito(...) Era importante percebermos se a perceção que nós temos, que são desvalorizadas e vistas como menos capazes, ainda acontece ao nível que nós julgamos"

(Focus Group B — Participante 2)

A discussão sobre os estereótipos de género é ostensiva ao longo deste *focus group*, todavia também são apontados estereótipos relacionados com etnia.

"Já li algumas coisas sobre estereótipos e existem vários como: os de etnia, género e agora temos aquele de LGBT, mas nem sempre conseguimos identificar que estamos perante um estereótipo de imediato. Por exemplo: vês num local dois homens de mão dada, mas não consegues saber o que as pessoas que os observam estão a pensar... É incrível como em pleno século XXI, alguns estereótipos, ainda existem! Por exemplo, relativamente aos estereótipos de etnia eu acredito que existam mais dos que os de género. Ai, aquele indiano... "

(Focus Group B — Participante 1)

"Mas estereótipos de etnia aqui dentro da FEUP é difícil de perceber se existem, penso que era preciso um grande período de observação para se averiguar essa questão. Existem coisas mais óbvias e mais fáceis de perceber..."

(Focus Group B — Participante 2)

À semelhança do que já havia sido feito, no decorrer desta investigação, tenta-se apurar as razões que levam à formação de grupos.

- Para existir um grupo tem de haver sempre um fator que os una, as pessoas aproximam-se mais em prol de um objetivo em comum. "

(Focus Group B — Participante 2)

Podemos verificar que ao longo do debate sobre grupos já foram nomeados alguns preconceitos dentro da na comunidade [FEUP](#). O *focus group* prossegue nesse sentido, havendo uma tentativa de perceber se existirem mais preconceitos na faculdade em estudo. Sendo evidente, uma rivalidade entre cursos que pode ser considerada preconceituosa.

"Lembrei-me agora de uma situação pertinente quando estávamos a frequentar a disciplina de LGP, os alunos de informática pensavam que os de multimédia não faziam nada."

(Focus Group B — Participante 3)

Lembro-me perfeitamente da minha primeira reunião de grupo em [Laboratório de Gestão de Projetos \(LGP\)](#), com os colegas de informática... Um deles, sem saber nada sobre mim, a primeira pergunta que me fez foi se eu sabia programar alguma coisa. Achei isto indelicado. Ele falou no geral: " - *Tenho uma dúvida relativamente aos alunos de multimédia, vocês sabem programar?* ". E isto como quem diz, vocês sabem fazer alguma coisa de jeito? Vocês são realmente prestáveis ou não?

(Focus Group B — Participante 1)

"O pior era eles quererem fazer o nosso trabalho porque pensavam que podiam fazer o trabalho da nossa área melhor do que nós. Portanto também somos incompetentes na nossa área."

(Focus Group B — Participante 2)

De acordo com estes testemunhos, existia uma ideia pré-concebida sobre os estudantes de multimédia. Estes eram desvalorizados por parte dos colegas do [MIEIC](#). O grupo do curso [MM](#) pode ser visto aqui como alvo de preconceito, dentro de uma faculdade destinada às engenharias. Este preconceito é capaz de levar os estudantes à discriminação como é possível constatar na transcrição que se segue.

"Uns colegas de informática apresentaram-me a outros colegas de curso e quando lhes disseram que eu era da [FEUP](#), perguntaram-me qual era o curso e eu respondi que era multimédia. Eles ficaram admirados do curso existir e depois ainda gozaram comigo e começaram-se a rir. Como se eu fosse inferior por ser de multimédia"

(Focus Group B — Participante 1)

A atitude de gozo por parte dos alunos de informática pode ser vista como um ato discriminatório. O juízo sobre os estudantes de multimédia levaram-nos a adotar um comportamento baseado nos preconceitos, que pode ser designado de discriminação.

Os participantes do *focus group* foram confrontados com a seguinte questão: Como é que os estereótipos podem influenciar a nossa interação com os outros?. A análise feita pelos alunos foi a seguinte:

"Acho que quando entras nesta faculdade o estereótipo já existe e já está muito vinculado que acabas por o aceitar e acabas por adotar atitudes limitadas, porque não vês para além do que te está a ser inculcado.(... )É preciso compreender quem são os agentes que provocam os estereótipos. Não há sitio algum onde não existam estereótipos!"

(*Focus Group B* — Participante 1)

De uma forma consensual, foi reconhecido que os estereótipos podem influenciar a forma como interagimos uns com os outros. Sendo descritos alguns métodos para minimizar o seu impacto na sociedade.

"É preciso tentar combater isso, tentando colocar na memória das pessoas ideias contraditórias... Não há o dia do homem, mas tem de haver um dia da mulher, mas o facto de haver um dia da mulher só prova que a mentalidade é ainda muito retrógrada. Não devia ser preciso haver um dia da mulher. (...) As pessoas precisam que haja um dia da mulher, mas devia ser preciso um dia para sermos reconhecidas."

(*Focus Group B* — Participante 2)

A discussão foi direccionada para os estereótipos de nacionalidade de modo a captar a opinião dos estudantes portugueses a respeito dos estrangeiros.

"Não me parece que haja preconceito e discriminação a nível de nacionalidade. Consegues identificar grupos, como os colegas de erasmus... Eles podem sentir-se de parte inicialmente, porque eu de facto reconheço que, quando vamos ao grupo de facebook, a tendência é falar em português. Nem sempre eu me lembro de escrever em inglês."

(*Focus Group B* — Participante 2)

"Aqui na FEUP não me parece. (...) Acho que existem alguns grupos de alunos estrangeiros, mas não há discriminação."

(*Focus Group B* — Participante 1)

"Há algumas dificuldades de integração, nunca é fácil ir para outro país. Em relação aos brasileiros penso que têm mais facilidades por causa da linguagem."

(*Focus Group B* — Participante 2)

Para os estudantes portugueses não há evidências de preconceitos e discriminação para com os estudantes estrangeiros. Assumindo que por vezes, há barreiras como as linguísticas que dificultam a comunicação. Argumentam ainda que as dificuldades de integração que eventualmente possam ter, estão associadas, às diferenças culturais, ao clima e à saudade de casa e da família.

Os cidadãos portugueses são descritos nesta discussão como acolhedores o que é visto como uma mais valia no processo de integração de alunos de outras nacionalidades.

### 3.2 Análise Crítica

Os resultados preliminares descritos anteriormente evidenciam alguns estereótipos existentes na comunidade FEUP. A metodologia adotada baseia-se numa recolha de dados qualitativos junto de vários membros desta comunidade, inicialmente através de entrevistas individuais a elementos da faculdade que apresentam uma posição privilegiada na interação com estudantes e funcionários, devido às funções que desempenham na comunidade. Estas entrevistas permitiram assim realizar um levantamento sobre os principais estereótipos presentes no dia a dia dos elementos da faculdade. Durante a fase das entrevistas tornou-se óbvio que existem dois estereótipos predominantes: o de nacionalidade e o de género.

Uma vez concluídas as entrevistas individuais, foram realizados dois *focus group* que teriam como intuito validar junto dos alunos a existência dos estereótipos mencionados. Após uma investigação junto dos Serviços de Imagem, Comunicação e Cooperação da FEUP, foi tomada a decisão de incidir sobre o estereótipo de nacionalidade brasileira devido à sua abundância na faculdade em questão. Deste modo, os *focus group* são constituídos por elementos masculinos e femininos sendo que os mesmos foram separados por nacionalidade.

A interação com os intervenientes de ambos os *focus group* deram nota de que, devido às semelhanças culturais existentes entre Portugal e Brasil, o estereótipo de nacionalidade, apesar de existente, apresenta um impacto menos significativo que o estereótipo de género. Esta última fase permitiu assim identificar de forma clara o estereótipo que integraria a instalação.

Numa análise crítica aos resultados, seria do maior interesse realizar um levantamento mais exaustivo da opinião dos elementos da faculdade através de outros *focus group*, onde poderia ser realizado uma separação por género de forma a tornar mais claro quais as origens desta categorização e as suas implicações. No entanto, e recorrendo às declarações obtidas nas várias entrevistas e *focus group*, é visível a existência de estereótipos de género não só na comunidade em estudo como a nível mundial, como chega a afirmar o interveniente da Entrevista 1.



## Capítulo 4

# Instalação Multimédia

O capítulo 4 procura explorar todos os processos relativos à instalação multimédia: (4.1) descrição; (4.2) projeto. Na secção projeto é possível observar todas as etapas de planeamento e acompanhar a sua evolução.

### 4.1 Descrição

Na presente dissertação é proposto projetar e prototipar uma instalação multimédia, cujo intuito é levar os seus visitantes à prática reflexiva, quando expostos a um determinado estereótipo. Este modelo é concebido de modo a avaliar outras questões sócio-culturais, tirando partido dos conteúdos multimédia. Partindo da apresentação da instalação multimédia que foi feita no capítulo precedente, irá fazer-se uma descrição mais detalhada dos três espaços que a constituem.

#### Antecâmara

O espaço designado de antecâmara, como já foi enunciado algumas vezes ao longo do documento, é um local de preparação para a câmara, o seu intuito é a adesão do participante ao estereótipo. A antecâmara assemelha-se a um corredor e tira partido da fotografia digital para propor diversas representações de um estereótipo. É ainda de referir que, idealmente, pretendia-se recorrer ao foto-jornalismo ou à fotografia documental para fazer estas representações, todavia isso não foi possível devido à restrição de tempo existente. Deste modo, houve a necessidade de recorrer à fotografia de encenação, que permite ampliar a carga simbólica destas representações. As fotografias são agrupadas em pares e cada par tem um *qr code*.

Na antecâmara é pretendido que o participante percorra o espaço, observando as fotografias e acedendo aos *qr codes*. Auxiliado de um dispositivo móvel (*smartphone* ou *tablet*), o participante, pode fazer a leitura dos *qr codes* que o reencaminha para uma página *web*, que tem com função inquiri-lo. É de salientar que cada *qr code* representa uma questão, estas permitem averiguar se o sujeito apresenta alguma predisposição para o estereótipo definido.

As perguntas efetuadas ao longo da antecâmara têm sempre duas possíveis respostas que correspondem às fotografias que constituem o par. Após a submissão da resposta o participante tem

acesso a um pequeno texto que conta a história da fotografia escolhida. As respostas recolhidas ao longo do trajeto são contabilizadas e analisadas de forma a obter-se um índice de adesão ao estereótipo apresentado. É esta recolha de dados que vai determinar a escolha do conteúdo multimédia (documentário) apresentado no espaço seguinte.

### **Câmara**

A câmara é um espaço intimista, de pouca luminosidade, onde o participante é convidado a assistir, confortavelmente, ao documentário que lhe foi atribuído. A seleção do vídeo de cariz documental é feita a partir de um conjunto, onde o estereótipo em estudo é abordado de formas e intensidades distintas. Os documentários são concebidos tendo em consideração as técnicas de narrativa *storytelling*, onde numa primeira instância são apresentados os personagens, o tempo e o espaço, de forma a fazer-se um enquadramento inicial, de seguida são apresentados os conflitos e por último dá-se o *climax* e a resolução do problema. Como já havia sido mencionado, os documentários são selecionados de acordo com a análise das respostas do participante da experiência, na antecâmara. A câmara pode ser descrita como um local imersivo, capaz de deter a atenção do participante e de proporcionar um ambiente calmo e silencioso, propício à reflexão. O participante é incentivado, através da narrativa, a rever-se nas palavras das personagens do documentário.

### **Pós-câmara**

Na pós-câmara o participante é convidado, através de um cartaz, a deixar o seu *feedback* sobre a experiência. Esta recolha de opiniões pode ser filmada e nesse caso é apresentada de imediato ao participante, através da sua projeção da mesma, para que este possa ponderar sobre as suas próprias palavras. Neste espaço é dada a oportunidade ao participante de visualizar os *feedbacks* dos outros visitantes da instalação. Todavia também é dada a possibilidade de o visitante, deixar uma mensagem escrita ou apenas verbal, onde é gravado apenas o áudio. Estas alternativas possibilitam aumentar a recolha de *feedbacks*, uma vez que nem todos os participantes têm o à vontade de se expor numa gravação audiovisual.

Todo material aqui recolhido, pertinente ao intuito da instalação, é compilado num vídeo e posteriormente disponibilizado ao visitante, através de um cartão de visita, que lhe é entregue no final da instalação.

A última particularidade deste espaço é a possibilidade do *call to action*. Os visitantes depois de deixarem os seus *feedbacks*, caso o entendam, puderam partir para uma ação em prol do estereótipo em estudo.

## **4.2 Projeto**

Será realizado agora um esforço no sentido de projetar de forma clara a instalação multimédia abordando aspetos como: conceito da imagem gráfica, descrição do espaço, descrição de conteúdos, elementos da instalação entre outros.

### Conceito da Imagem Gráfica

A imagem gráfica dá uma identidade à instalação, permitindo a um indivíduo associar de imediato a experiência através de uma imagem que a representa. A conceptualização da identidade visual da instalação multimédia fundamentou-se no termo "comunicação". Entendemos como comunicação o processo através do qual as relações humanas existem e se desenvolvem, isto é, o meio através do qual as sociedades e os indivíduos se formam (Cabecinhas and Lazaro, 2009). A comunicação consiste no intercâmbio de informação que é gerada e processada pelo cérebro, descrito por David Eagleman, no livro *"O Cérebro À Descoberta de Quem Somos"* como uma:

"Estranha matéria computacional que temos dentro do crânio é a máquina percetual como navegamos pelo mundo, a matéria de onde saem as decisões e onde a imaginação é forjada. (...) Nos circuitos microscópicos do cérebro está gravada a história e o futuro da nossa espécie (Eagleman, 2017)."

Foi tendo como base a noção de que o cérebro é uma fonte de conhecimento e informação, capaz de tomar decisões que se começou a esboçar a identidade gráfica deste projeto.

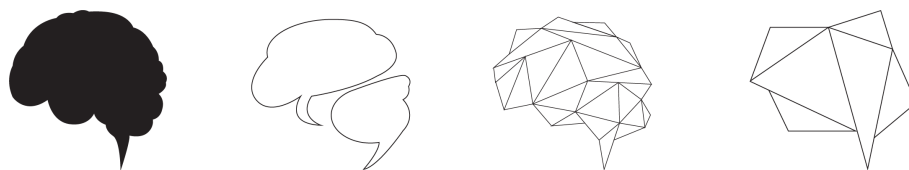


Figura 4.1: Simplificação do cérebro

É feita uma simplificação gráfica do cérebro e há uma tentativa de se fazer uma alusão às redes neuronais. Na figura 4.1 também é evidente uma preferência por formas triangulares. O triângulo aqui é alusivo às três câmaras que compõem a instalação, cada vértice representa um dos espaços. Também é possível no processo de simplificação da silhueta do cérebro uma tentativa de aproximar a forma a dois balões de fala que simbolizariam a comunicação. Estes elementos constituem a base da imagem gráfica da instalação.

### O espaço

Como já referido anteriormente, no Capítulo 2, o espaço é constituído por uma antecâmara, uma câmara e uma pós-câmara que são definidas de seguida. A instalação em questão foi baseada em algumas experiências realizadas na psicologia social como é o caso da: *"Conformidade de Asch"* (1951) e o *"Teste da boneca"* (Clark and Clark 1946).

A experiência da conformidade de Asch, foi conduzida por Solomon Asch, em 1951 (Asch and Guetzkow, 1951; Asch, 1955). Nesta, um grupo foi colocado numa sala, com a finalidade de realizar um teste de visão. O grupo, era composto por nove elementos, onde oito deles eram atores. As variações da figura 4.2 abaixo apresentada eram mostradas ao grupo, após cada ronda perguntava-se qual das linhas (A, B ou C) era igual à da esquerda (Asch and Guetzkow, 1951). Os

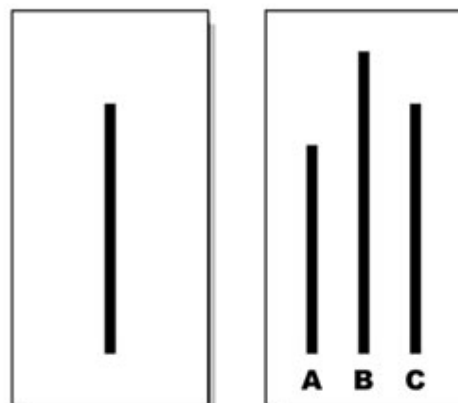


Figura 4.2: As linhas de Asch (Asch, 1955)

atores da experiência após algumas rondas dando as respostas corretas, começam a dar respostas incorretas. O participante "cobaia" submetido ao teste era propositadamente sempre o sexto elemento a responder. Este teste tinha como finalidade verificar se o participante "cobaia" seguia a opinião do grupo.

A outra experiência que foi usada como referência no projeto da instalação foi a famosa experiência desenvolvida por Clark and Clark (1940). Esta experiência, conhecida como *"doll experiment"*, tinha como participantes crianças e era dado o poder de escolha entre duas bonecas em tudo idênticas menos na cor da pele (uma era branca com cabelos loiros e outra negra com cabelos escuros). As crianças eram questionadas sobre qual a boneca que gostaria de ter para brincar e qual seria a boa e a má. Após a escolha, eram feitas algumas questões às crianças no sentido de apurar as razões que a levaram a fazer a sua escolha. Esta simples experiência obteve resultados interessantes, tendo sido replicada ao longo da história.

A instalação projetada nesta dissertação baseou-se em ambas as experiências procurando tirar partido de alguns elementos chave. Da experiência de Asch transparece como a opinião de um indivíduo pode ser afetada por outros elementos, assim, e de forma a não introduzir qualquer influência de terceiros, optou-se por desenvolver uma experiência individual. Para além disso, optou-se por colocar o participante num quadro de relativa incerteza. De acordo com as experiências de Sherif (Sherif, 1937), numa situação de incerteza o participante procura usar as normas que estão à sua disposição para justificar e estruturar a experiência. Assim, esperamos ser capazes de detetar o nível de adesão do participante aos estereótipos de género, ao induzir condições que o levem a questionar tal estereótipo e finalmente reforçar o questionamento pessoal com o confronto com outros depoimentos.

A experiência da boneca apresenta um papel fundamental no projeto da instalação proposta. A boneca utilizada na experiência original é substituída por uma escolha onde o sujeito é confrontado com duas fotos e é desafiado a identificar qual o grupo a que cada uma pertence. Tal como na *"doll experiment"*, também na experiência proposta é recolhido o testemunho do sujeito.

Devido à natureza da instalação proposta, é introduzida uma etapa intermédia onde o sujeito é convidado a assistir um conteúdo multimédia baseado em testemunhos reais de forma a despertar uma reflexão sobre a escolha realizada na antecâmara. Esta experiência pretende introduzir no sujeito uma reflexão que será posteriormente analisada no pós-câmara onde o sujeito dá o seu testemunho.

Os vários espaços que compõem a instalação podem ser melhor entendidos através dos esboços apresentados nas figuras que se seguem.

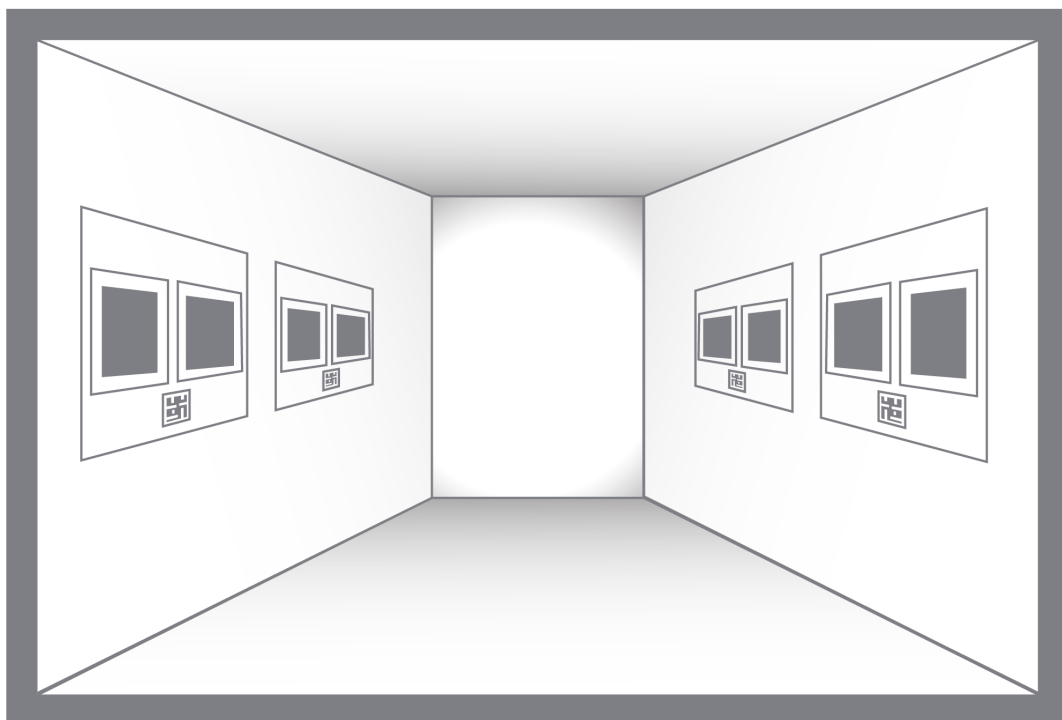


Figura 4.3: Esboço da antecâmara

O conjunto de espaços da instalação multimédia tem como intuito induzir o sujeito à reflexão por meio da teoria da dissonância cognitiva desenvolvida por León Festinger, que se encontra explorada na secção 1.2.6. Esta teoria defende que existe nos sujeitos a necessidade de procurar coerência entre as suas cognições (opiniões, crenças, conhecimentos). Quando o sujeito é confrontado com uma realidade que não se assemelha à que tem como consonante é criada uma dissonância.

Também neste trabalho é pretendido, que o sujeito seja confrontado com uma experiência que maximize essa mesma dissonância. Quando confrontado com esses elementos, o sujeito, será obrigado a definir estratégias para minimizar a dissonância que se verifica. A estratégia que se pretende induzir é a apresentada na secção 1.2.6, onde o sujeito é levado a modificar a sua crença em relação ao tema.

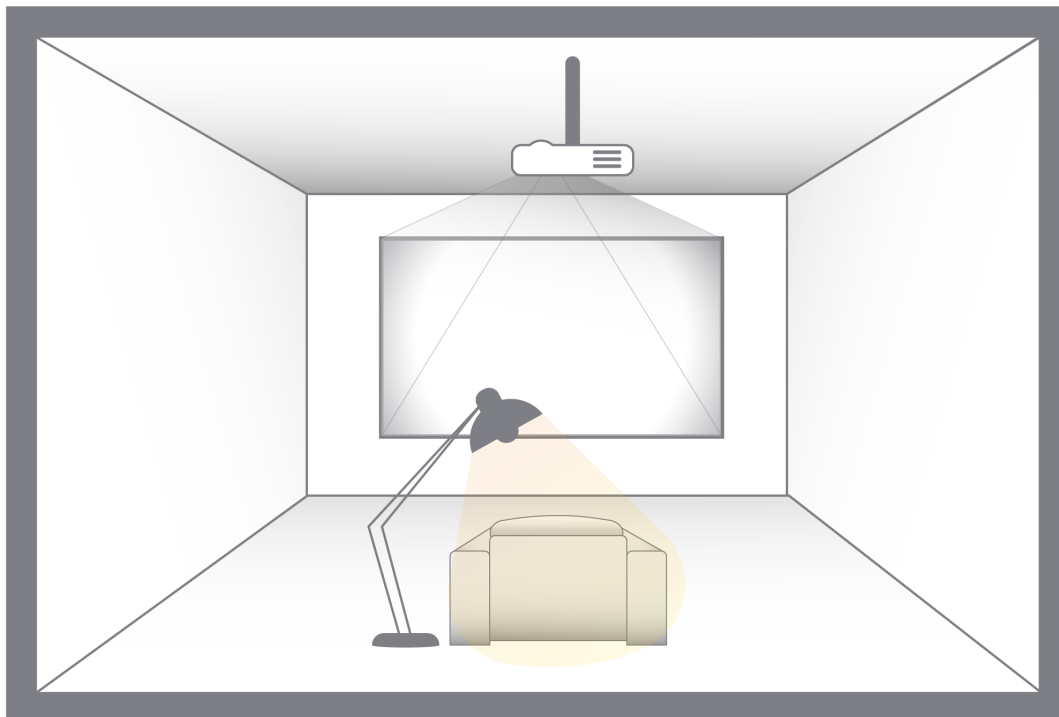


Figura 4.4: Esboço da câmara

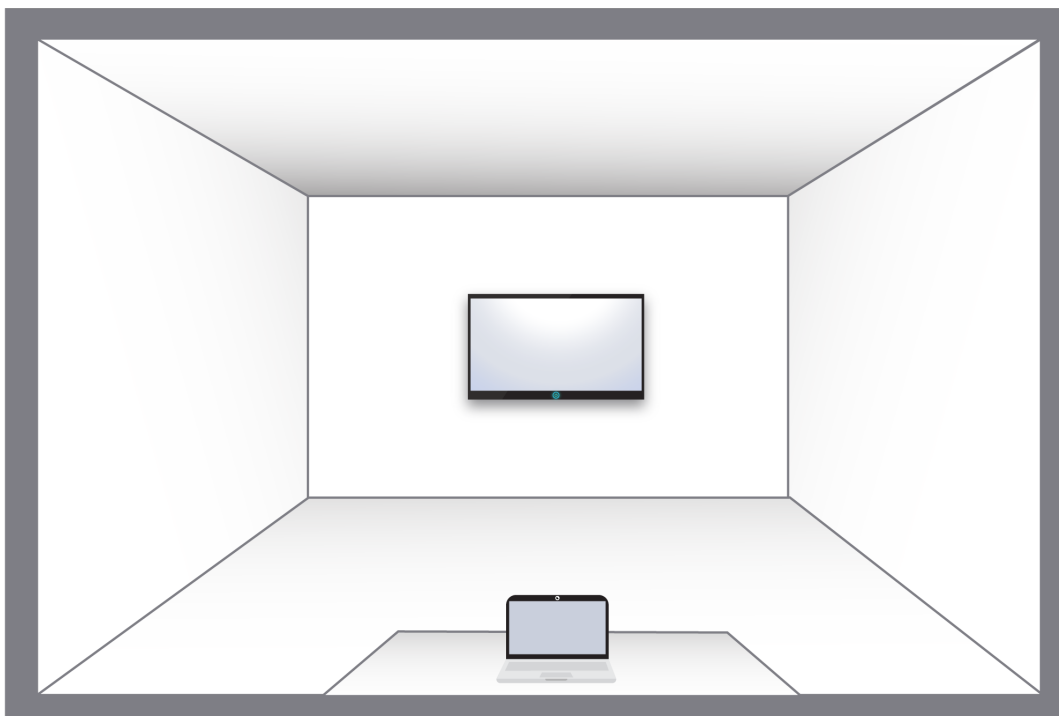


Figura 4.5: Esboço da pós-câmara

### Suportes da instalação

A instalação tira partido da multimédia, recorrendo a suportes dinâmicos e estáticos, para proporcionar uma experiência estética e interativa ao seu utilizador. Esta tem como suportes a fotografia, um aplicativo web e o documentário.

A fotografia é utilizada na antecâmara em forma de metáfora como já foi mencionado na descrição do projeto (Secção 4.1). Esta terá a capacidade de representar cada um dos géneros (masculino e feminino) através de um ambiente que integra tecnologia. Pretende-se que um dispositivo tecnológico possa representar de forma simbólica a diferenças de género. As imagens que se seguem ilustram a filosofia das fotografias.

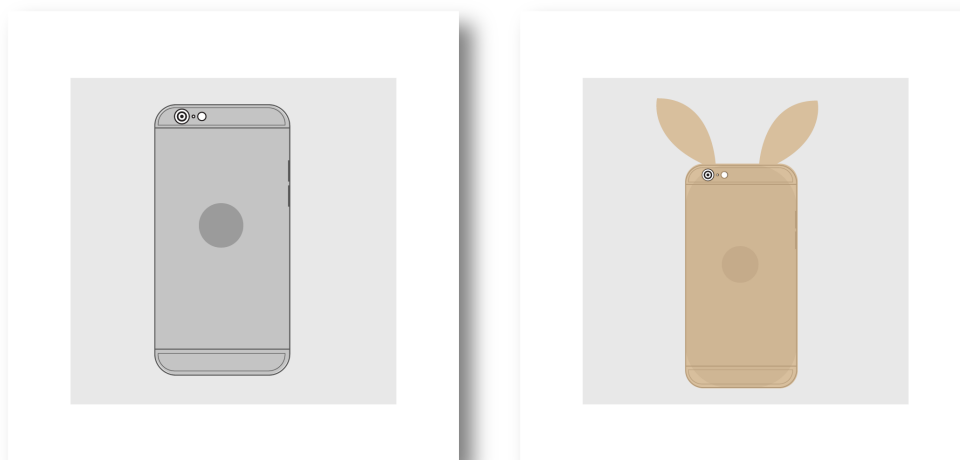


Figura 4.6: *Storyboard* das fotografias

É possível observar que o primeiro dispositivo é referente ao género masculino, enquanto o segundo é facilmente associado ao feminino. É este tipo de combinação que se pretende para o conjunto que fotografias que compõem a antecâmara. A instalação deve conter, pelo menos quatro pares de combinações de fotografias, que se traduzem no mesmo número de questões na aplicação, dando origem a oito histórias, uma por cada imagem.

Relativamente ao aplicativo web este também integra a antecâmara, como já foi relatado ao longo deste documento. Este tem como finalidade criar interatividade, neste espaço, e auxiliar a averiguação à predisposição para o estereótipo em questão por parte do participante da experiência (instalação). Trata-se uma aplicação muito simples, onde o participante faz a leitura dos vários *qr codes* que lhe vão sendo disponibilizados. Cada *qr code*, dá acesso a uma página web que contém uma questão relacionada com as fotografias apresentadas. As respostas a essas questões permitem averiguar a predisposição para o estereótipo de género. É importante salientar que após cada resposta é revelada uma pequena história sobre as fotografias expostas. Na figura 4.7 é possível observar o funcionamento do aplicativo através dos seus *wireframes*.

O documentário é o suporte destinado à câmara, este tem como objetivo levar o participante da instalação à reflexão. Neste espaço, o visitante é exposto a um vídeo documental adequado ao

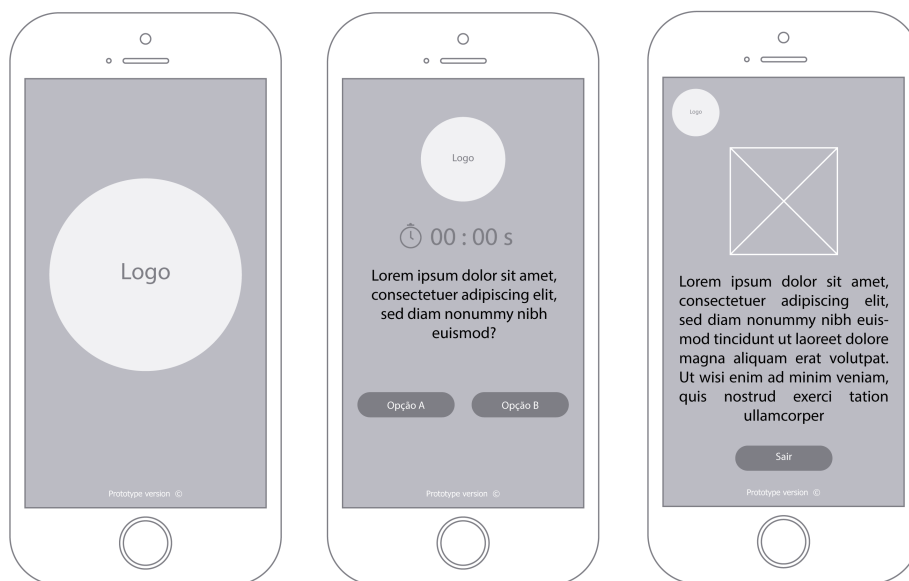


Figura 4.7: Wireframes do aplicativo web

à sua predisposição para o estereótipo que lhe é apresentado. O projeto foi planeado de forma a conter pelo menos três níveis:

- No primeiro, não são evidente sinais de preconceito ou discriminação (baixo);
- No segundo, verificam-se alguns índices de preconceito ou discriminação (médio);
- No terceiro, verificam-se a existência de preconceito ou discriminação (alto);

Consoante o nível atribuído ao participante da instalação é lhe atribuído um documentário. Todos os níveis correspondem a um documentário distinto e há o cuidado de adaptar a informação, em relação à predisposição do sujeito ao estereótipo em estudo. Os vídeos documentais, são constituídos por depoimentos de estudantes, do género feminino, e têm tendência a contrariar estereótipos correntes sobre o género feminino nas engenharia informática e computação.

A pós-câmara, como já havia sido mencionado na secção 4.1, é último espaço da instalação multimédia e está reservado essencialmente à recolha dos *feedbacks* dos seus visitantes. O local em questão, necessita de estar equipado com um computador (com *webcam*) e com ferramenta que permita a transmissão de imagens e som, como é o caso de uma televisão. Recorrendo ao computador é feita a filmagem ou apenas a gravação o áudio com a opinião do visitante sobre a instalação e o seu tema. Caso o *feedback* seja filmado é apresentado de imediato, numa televisão, para que o visitante possa ponderar sobre as suas próprias palavras. Também lhe é dada a oportunidade de assistir a outros comentários de outros visitantes da instalação. A recolha de opiniões neste espaço, também poderá ser feita através de outros meios, como a escrita e a gravação de áudio, dependendo da desinibição do visitante.



Posteriormente todos os *feedbacks* recolhidos, pertinentes ao estudo, são compilados num vídeo e disponibilizados ao visitante, através da aplicação web. Novamente é fornecido um *qr code*, num cartão de visita, no final na instalação que permite o acesso ao *link*, onde se encontra disponível o vídeo.

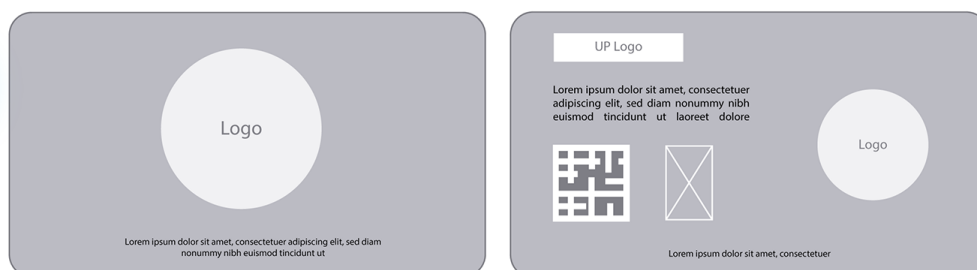


Figura 4.8: Esboço do cartão de visita

## 4.3 Implementação

Nesta secção, são descritos e explorados todos os conteúdos multimédia inerentes à instalação: imagem gráfica, documentário, fotografias e aplicativo web. A conceptualização do projeto, feita na secção anterior (4.2), é aqui, desenvolvida e complementada.

### Imagem Gráfica

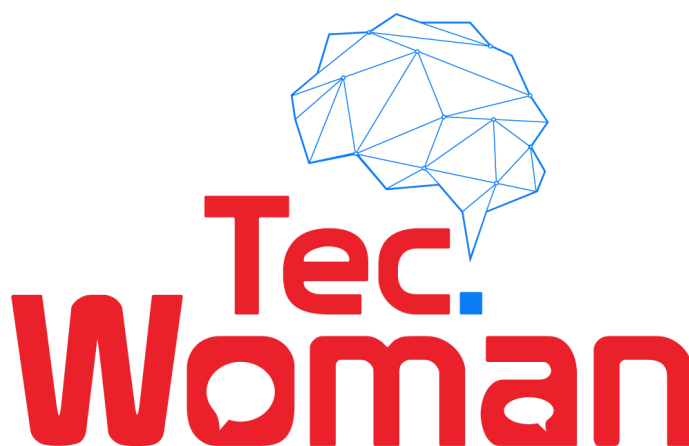


Figura 4.9: Imagem Gráfica

Tendo em consideração que a instalação multimédia desenvolvida incide nas questões de género na área da tecnologia, o título que lhe foi atribuído foi "*Tec? Woman*". A expressão *technology* tem por base o diminutivo *tec*, que nesta designação, foi conjugado com a palavra *woman*. Parece-nos que junção dos termos ao símbolo da imagem gráfica (cérebro), reflete os objetivos essenciais da instalação. É evidente que há aqui uma preocupação em questionar o mundo das



Figura 4.10: Elementos da imagem gráfica desenvolvida

tecnologias, por intermédio do "tec?". O ponto de interrogação é obtido através da simplificação do cérebro (figura 4.10a). O termo "woman" surge como uma possível solução para um problema de recrutamento que afeta as áreas tecnológicas. A imagem gráfica final apresentada na figura 4.9 vai ao encontro do conceito descrito na secção 4.2.

A integração de símbolos nos logótipos é fundamental, porque os tornam mais interessantes e inteligentes. Na maioria dos casos acrescentam uma mensagem subliminar disfarçada. Trata-se de uma maneira elaborada de combinar elementos na imagem gráfica, dando um efeito criativo. Neste caso, o símbolo é constituído pela simplificação do cérebro que interage com a restante composição do logótipo criando um jogo interessante, através da sua possível leitura como ponto de interrogação. Relativamente ao *lettering* da imagem gráfica, optou-se pela *font prototype* que foi alvo de alterações, de modo a incorporar, em algumas letras, balões de fala. Estes estão presentes na palavra "woman" e têm como finalidade reforçar a ideia de comunicação como uma potencial ferramenta para a indução da reflexão. Na imagem gráfica são utilizados caracteres maiúsculos e minúsculos e há variações de tamanho de letra entre termos.

A escolha da paleta cromática incidu apenas em duas cores: vermelho e azul. O vermelho, segundo a psicologia da cor, está ligada ao dinamismo e tende a estimular a ação e é precisamente esse objetivo que se pretende transmitir através deste tom *rose madder*. A utilização do azul deve-se ao facto de ser uma cor que inspira confiança, estimula a produtividade, transmite sucesso e proporciona segurança. Estes aspetos associados à simbologia do azul vão ao encontro do conceito da instalação multimédia desenvolvida. Na figura 4.11 encontra-se a definição das cores para impressão em quadricromia (CMYK), reprodução digital e multimédia (RGB), e utilização na Web (sistema hexadecimal).



Figura 4.11: Paleta cromática da imagem gráfica

Para assegurar a coerência da identidade gráfica devem ser utilizadas algumas normas de cores, margens e reduções (figura 4.12). O logótipo tem duas versões monocromáticas: a negativo e a principal. Estas deverão ser utilizadas quando os meios de reprodução não suportam escalas de gradação (quando a cor for uma condicionante de produção, ou quando no ambiente cromático onde se insere faça sentido atribuir-lhe outra cor).

Para garantir que a imagem gráfica é aplicada com sucesso é necessário estabelecer margens de segurança, nas quais nenhum elemento externo deve aparecer. Esta margem é o espaço necessário para fazer a melhor leitura do logótipo. Neste casos o “T” de “Tec” é utilizado como medida, conforme é visível na figura 4.12.

A identidade gráfica deve-se adaptar a diversas situações, quer a nível de cores, quer a nível de escala, tornando-se importante expressar as regras de redução mínima para o logótipo. A redução mínima recomendada é de 1,5cm para o símbolo, sendo os restantes elementos reduzidos proporcionalmente. Nunca deverá ser inferior, sob pena de perda de legibilidade, comprometendo a leitura total ou parcial da identificação visual.

A identidade gráfica em questão foi concebida através do *software* de desenho vetorial, *illustrator cc 2017* da *adobe*.



Figura 4.12: Normas da identidade gráfica

### Fotografia

A fotografia, juntamente com a aplicação web, desempenha duas funções essenciais: ajuda a despertar para o problema e permite "medir" a predisposição do sujeito ao estereótipo em estudo. Tal como referido anteriormente, a fotografia apresenta uma opção para a audiência da instalação, que é validada com recurso à aplicação web. Em conjunto estes elementos permitem definir a escolha do utilizador tal como a experiência da boneca.

Durante a implementação do projeto houve uma maturação da ideia apresentada na secção (4.2). Percebeu-se que seria uma mais valia apresentar fotografias que inserem o objeto tecnológico em ambientes mais próximos da realidade e tornar menos óbvia a dimensão psicossociológica que está a ser avaliada. Tomemos como exemplo um dos quatro pares de fotografias que compõem a antecâmara, apresentado na figura 4.13.

O ambiente no qual se insere a tecnologia, neste caso um *smartphone*, pode influenciar a leitura do utilizador, revelando possíveis estereótipos em relação às questões de género. É importante salientar que o pretendido é ter um conjunto de imagens em que a visibilidade do estereótipo possa variar em intensidade. A existência de estereótipo, no caso apresentado, era evidenciada na aplicação através da seguinte pergunta: Qual dos ambientes associa ao género feminino? Esta pergunta

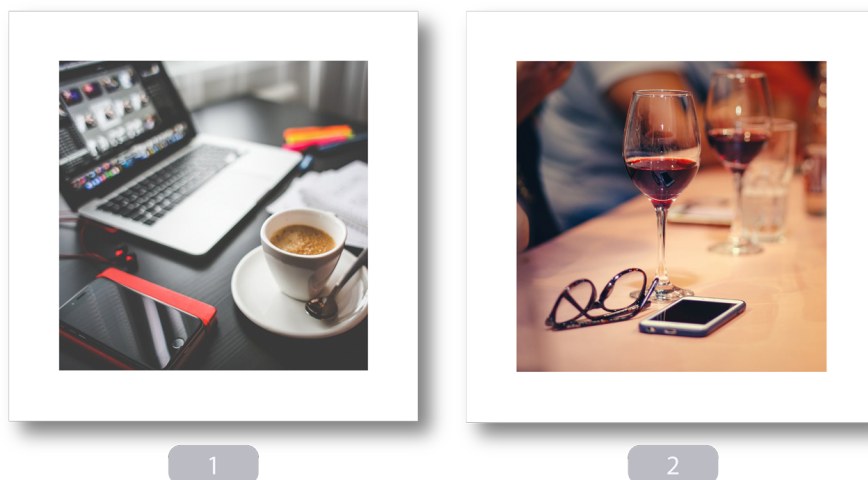


Figura 4.13: Primeiro par de fotografias da antecâmara

aliada com a identificação prévia do género da audiência, possibilita averiguar a identificação dos participantes com o estereótipo. Supondo que um utilizador pertence ao grupo do género masculino e responde que o ambiente que mais associa ao exogrupo é a figura número 1 de 4.13, é possível averiguar que há indícios de estereótipo de género, uma vez que prevaleceu na sua escolha o ambiente caseiro, ainda bastante associado ao papel da mulher na sociedade, descartando a composição mais boémia.

Na antecâmara, os dois suportes permitem analisar a existência de equilíbrio ou desequilíbrio cognitivo, partindo da conceito inerente às tríades representadas na figura 1.8, da secção 1.2.5 da revisão de literatura. Podemos considerar que o grupo do utilizador assume a posição de (P), o género feminino corresponde ao (O) e as fotografias juntamente com a aplicação e as histórias representam o (X). Consoante as respostas e as histórias que vão sendo apresentadas ao utilizador é possível averiguar se estamos em equilíbrio cognitivo. Importa ainda salientar, que as narrativas apresentadas são construídas através de *personas* e refletem um *storytelling* social.

O termo *personas* é usualmente utilizado, para a identificação e descrição dos potenciais interesses e comportamentos dos utilizadores em sistemas interactivos, sendo considerada uma poderosa ferramenta de design que ajuda a superar múltiplos problemas que afetam o desenvolvimento de produtos digitais (Cooper et al., 2007). Embora este projeto, contenha um aplicativo que pode ser considerando como um sistema interativo, as *personas* em questão não foram concebidas para este efeito. Estas surgem no contexto da narrativa e têm como finalidade caracterizar personagens fictícias, construídas com base em factos reais, que dão origem às histórias da aplicação. Houve a preocupação de caracterizar os objetivos e frustrações das *personas*, à semelhança daquilo que é feito em design de interação. Esta informação pode ser consultada no anexo D, assim como, as histórias de ambas as fotografias, associadas às *personas*.

É de referir ainda que as fotografias apresentadas, foram retiradas de um banco de imagens

gratuito (pexels.com)<sup>1 2</sup>. Estas foram apenas editadas de forma a obter um resultado estético mais agradável, através da adaptação a um formato quadrangular, com uma margem branca em torno da imagem, que acentua o impacto da fotografia e que lhe dá um aspeto de galeria (exposição fotográfica). Relativamente às suas dimensões impressas estipulou-se uma configuração de 25,5cm por 25,5cm com uma margem de 2,5cm.

### Aplicação web

A aplicação foi desenvolvida para promover uma interação com o sujeito. Esta interação proporciona a oportunidade de obter dados que são utilizados para definir qual o documentário mais adequado para o visitante em questão. De forma a tornar a aplicação transversal a todos os dispositivos, a mesma foi desenvolvida como aplicação web. A *web page* foi desenvolvida com recurso à linguagem html, CSS, php e javascript. Esta aplicação web foi alojada no servidor da FEUP na página pessoal up201600429 (<https://web.fe.up.pt/~up201600429>). O resultado final obtido está presente na figura 4.14.

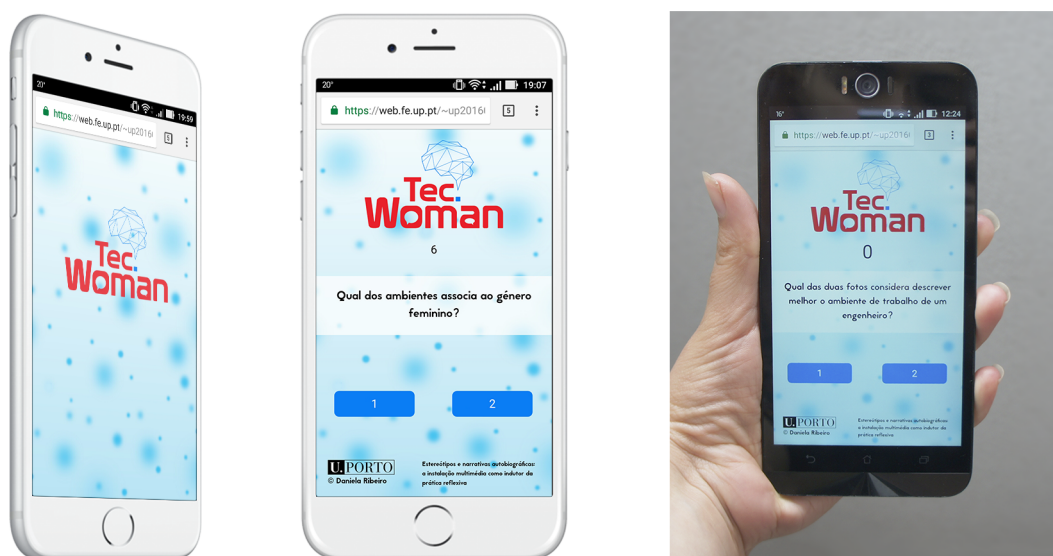


Figura 4.14: Aplicativo web implementado

Ao aceder à aplicação através de *QRcode* (exibidos na figura 4.15), o foco do utilizador é direcionado para a imagem gráfica desenvolvida, que se encontra apresentada na figura 4.9. Ao realçar a imagem gráfica de forma subtil, através de uma animação desenvolvida em HTML5, criamos a associação entre a imagem gráfica e a instalação.

A aplicação web terá três funções: identificar a audiência como sendo do género masculino ou feminino (através da escolha direta no aplicativo), apresentar a questão e registar a resposta. Após a identificação do género do sujeito, o utilizador é confrontado com uma questão e duas opções.

<sup>1</sup>Fotografia 1 disponível em <https://www.pexels.com/photo/blur-business-coffee-commerce-273222/>

<sup>2</sup>Fotografia 2 disponível em <https://www.pexels.com/photo/wine-glasses-on-table-696217/>



Figura 4.15: *QR code* referente às questões disponíveis

Cada uma dessas opções leva a uma página diferente que pretende demonstrar uma história dessa imagem. A escolha é também registada no servidor através de um registo num ficheiro de respostas. Sendo as questões temporizadas, a aplicação permite um limite temporal de 10 segundos para responder à questão de forma a obter uma resposta o mais espontânea quanto possível. Caso o utilizador não defina qualquer das respostas em tempo útil a página será encerrada e a ausência de resposta registada. Uma vez concluída a antecâmara é realizado um processamento bastante simples sobre as respostas obtidas e um dos três documentários é escolhido para ser visualizado pela audiência.

### Documentário

O desenvolvimento de um documentário implica percorrer três etapas fundamentais de trabalho: pré-produção, produção e pós-produção. Estas etapas são descritas nesta secção e são introduzidos os conceitos da narrativa.

A pré-produção é uma fase de preparação para as filmagens. Esta fase caracteriza-se por uma pesquisa e desenvolvimento do tema a tratar. É necessário definir o tema, recolher informação, realizar o estudo e a seleção dos locais a filmar, caracterizar os intervenientes ("personagens"), determinar a estrutura do vídeo, tipo de planos e enquadramentos (Penafria, 2001). Neste sentido, é realizada uma investigação de modo a identificar participantes para as entrevistas do documentário ("personagens"), que se enquadrassem no seguinte perfil:

- Pertencer ao género feminino;
- Ser estudante ou antiga estudante da FEUP;

Posteriormente, procurámos entrar em contacto com pessoas pertinentes para o foco da instalação. Após a confirmação das participações nos documentários deu-se início à criação de guiões (anexo A.4) e autorizações de consentimento de participação (anexo C, figura D.1). Esta etapa também foi marcada por pedidos de autorização para filmagens, dentro da FEUP, conseguida via email. De igual modo houve o cuidado de agendar as requisições e levantamento dos materiais (máquina sony HXR-NX70E, tripé e microfone de lapela).

A produção é etapa em que se realizam as filmagens. Houve sempre o cuidado de ajustar o material ao espaço e em conseguir planos com fundos neutros.

O processo de gravações iniciava-se com a exposição do conceito do projeto da instalação às participantes. Ao longo da entrevista, houve a preocupação em proporcionar um ambiente descontraído às participantes, de modo a minimizar qualquer desconforto perante a câmara de filmar. A nível de planos de entrevista optou-se por um plano médio, ou seja, o corte é feito pela cintura da personagem. O participante da entrevista encontra-se sempre ligeiramente à direita, ocupando a maior parte da área enquadrada, tornando os restantes elementos em informações adicionais que ajudam no equilíbrio do enquadramento. Foram ainda captados alguns vídeos (auxiliares) com planos gerais, médios e de pormenor que ajudam a contextualizar o discurso produzido durante as entrevistas. Da fase de produção, resultaram 5 entrevistas de aproximadamente 30 minutos, perfazendo um total de duas horas e meia de gravações.

A pós-produção é definida pela organização e edição do material audiovisual recolhido. O conteúdo em questão destina-se aos três documentários definidos para a câmara da instalação multimédia. No entanto, foi feito um esforço no sentido de concluir apenas um dos três documentários inerentes ao projeto da instalação devido à dimensão do projeto e à grande quantidade de conteúdos obtidos. O documentário desenvolvido é construído tendo como base a estrutura narrativa de três atos, de Robert McKee, explorada na revisão de literatura, na secção 1.1.2.2 e representada na figura 1.6. Com já havia sido referido, esta estrutura vai de encontro com a que Aristóteles propôs no seu livro “A Poética”: uma obra divide-se em prólogo, episódio e êxodo. Melhor dizendo: início, meio e fim ou 1.º, 2.º e 3.º atos.

No documentário, o 1º ato é marcado pelo incidente inicial e é aqui que se opera o enquadramento temporal e espacial (atualidade da FEUP), assim como, a apresentação dos personagens, que neste caso em específico, são os participantes das entrevistas. É neste ato, que se procura criar empatia com o espetador. O termo empatia não é fácil de definir, pois envolve os domínios da emoção e cognição, e é condicionado pelas variações inerentes aos diferentes grupos como: género, grupos etários e contexto ambiental (De Waal, 2008). Porém, geralmente, é definido como uma capacidade psicológica que permite partilhar as experiências emocionais de outro indivíduo. Consiste em tentar compreender os estados emocionais e mentais dos outros, procurando experimentar, de forma objetiva e racional, o que eles sentem. É sobretudo um estado afetivo, mas na maioria das vezes envolve habilidades cognitivas como tomada de perspetiva, reconhecimento da emoção de outrem e até mesmo de relações emocionais como a simpatia, muitas vezes mencionada como sinónimo de empatia (Eisenberg and Strayer, 1990). Foi neste sentido que na secção 1.1.2.4 houve a necessidade de explorar o conceito de emoção na narrativa, uma vez que a sua compreensão é fundamental para criar empatia na história.

No 2.º ato dá-se o desenvolvimento da narrativa. Nesta fase, surgem as complicações progressivas. No contexto do documentário desenvolvido, é aqui começam a revelar-se os problemas inerentes às questões de género. Nesta fase da narrativa podemos estar em equilíbrio ou desequilíbrio cognitivo. Caso se tenha criado empatia no 1.º ato, o espetador deverá sentir afinidade com o entrevistado e o equilíbrio ou desequilíbrio está dependente da opinião de ambos em relação a uma determinada questão como por exemplo: o valor e significado atribuído à a gravidez no mercado de trabalho. Se ambos tiverem a mesma opinião sobre o assunto estamos em perante um equilíbrio



cognitivo, caso haja divergências de convicções estamos diante de um desequilíbrio. Porém, o pretendido, com este documentário, é alcançar um equilíbrio cognitivo perante este cenário.

O 3.º e último ato é onde ocorre o *climax*, o ponto alto da história, e no qual se dá a resolução dos problemas. O *climax* é conseguido através de depoimentos em que o preconceito de género se demonstra bastante acentuado. A resolução dos problemas opera-se através de uma mensagem positiva que demonstra que estes panoramas estereotipados e preconceituosos estão a mudar e têm tendência a extinguir-se.

O planeamento do vídeo documental em questão, como base nos três atos, encontra-se retratado na figura 4.16.

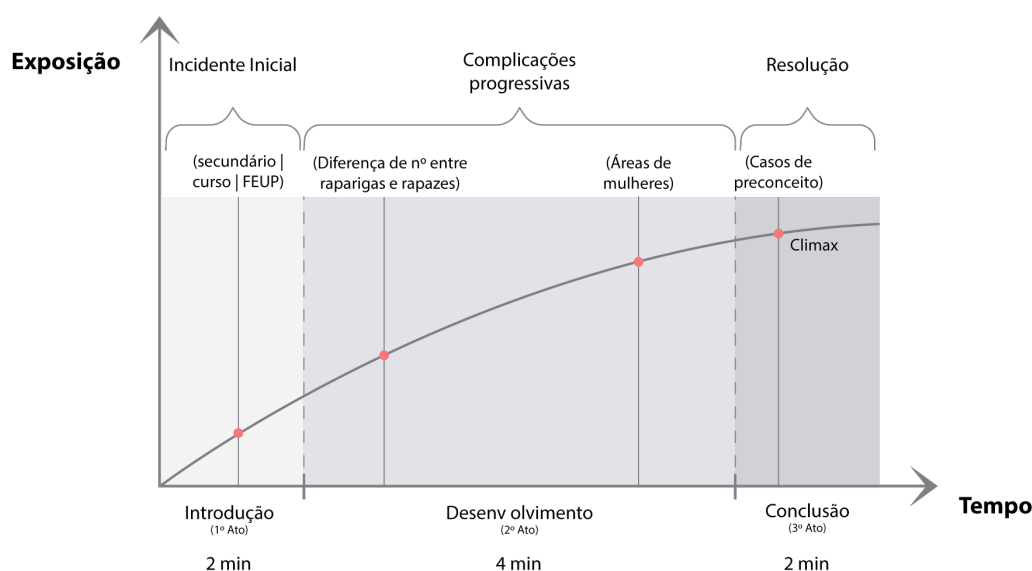


Figura 4.16: *Timeline* do documentário

Para construir uma narrativa num documentário, para além da sua estrutura, é preciso ter em conta outros aspetos. Há a necessidade de organizar os diversos elementos tais como: entrevistas, som, legendas, música, imagens filmadas, imagens de arquivo, reconstruções, etc. Importa acrescentar que a sucessão das imagens e dos sons tem como linha orientadora o ponto de vista de um sujeito, mediante a escolha de técnicas de montagem (Penafria, 2001). No presente documentário, tiramos partido da técnica de voz *off* (também denominada *voice over*), para ilustrar determinados excertos do discurso das entrevistadas. Nesta sequência, os planos de entrevista vão sendo alternados com planos auxiliares.

O material foi editado com o programa *premiere cc 2017*, da *adobe*. Recorre-se também ao *after effects cc 2017*, da *adobe*, para criar uma breve animação que integra as primeiras *frames* do documentário. Esta recorre à animação de partículas e consiste na animação do logótipo da instalação.





Figura 4.17: *Frames* do documentário

### Cartão de visita

O cartão de visita segue a mesma linha de design que a aplicação e da animação, integrada no documentário. E possibilita ao visitante da instalação aceder, as vezes que quiser, aos *feedbacks* recolhidos na pós-câmara, permitindo que a ponderação sobre as questões de género, iniciada na instalação multimédia, se prolongue. O acesso a este material tem três propósitos essenciais:

- Caso se verifique uma situação dissonante na câmara, como era previsto, e o conflito entre as cognições do visitante se tenha resolvido. O material disponibilizado, com o auxílio do cartão de visita, serve para argumentar a mudança e ajudar que esta seja persistente.
- Caso não ocorra este conflito no espaço da instalação, o papel é promover a mudança, no pós-instalação.
- Por último tem como finalidade divulgação do projeto, mas sobretudo, da importância da sua temática na sociedade.

Na figura 4.18 é possível observar cartão de visita da pós-câmara e constatar que o visual e a paleta cromática é semelhante à dos outros suportes apresentados. A parte frontal é composta apenas por um fundo e a imagem gráfica da instalação, é na parte traseira que é fornecida informação (*qr code* e contato) necessária para se aceder à compilação dos vídeos dos *feedbacks*. A nível de proporções, estamos perante a um cartão de 90 X 50 mm que em caso de impressão, deverá conter uma sangria (área de corte) de 4 mm de cada lado.

O cartão de visita em questão foi concebido através do *software illustrator cc2017* da *adobe*.



Figura 4.18: Cartão de visita da pós-câmara

## Capítulo 5

# Conclusão e Trabalhos Futuros

### 5.1 Conclusão

No presente documento é realizado um levantamento compreensivo do estado da arte no que diz respeito à vertente de criação artística, assim como à vertente associada aos processos cognitivos e aos mecanismos da instalação.

Neste trabalho foi realizado um estudo empírico dos estereótipos existentes na comunidade em questão ([Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto \(FEUP\)](#)), procurando identificar alguns dos processos cognitivos associados à sua origem e manutenção. Temas como identidade grupal e relações intergrupais foram investigados no contexto da comunidade em estudo e foram identificados alguns grupos existentes na Faculdade de Engenharia. Da análise dos dados obtidos tornou-se patente a existência de estereótipos muito variados, incidindo particularmente em questões de nacionalidade e género. Desse mesmo estudo é ainda relevante compreender que, de acordo com os participantes, o estereótipo de género apresenta um grau de penetração mais significativo no ensino secundário (aquando da escolha do curso) e na entrada no mercado de trabalho, sendo que o período "intermédio" do ensino superior, representa, na verdade, uma mais valia no enriquecimento pessoal dos estudantes devido ao seu contacto com uma grande diversidade de pessoas.

Foi também realizado, sempre que possível, um paralelismo entre as respostas obtidas nos intervenientes das entrevistas e *focus group* as questões teóricas inerentes aos processos cognitivos. Em particular ficou evidente o papel da categorização, bem como do estatuto primitivo de certas categorias.

A instalação proposta foi projetada de forma clara e completa e foram desenvolvidos todos os elementos essenciais à sua implementação. O recurso aos meios multimédia, presentes na instalação, permitem tornar a experiência mais imersiva tomando o tema do estereótipo de género como foco. Este trabalho demonstrou também como é possível realizar a ligação entre os conteúdos multimédia de forma a desenvolver uma experiência que confronte a audiência com uma história que apele à emoção e assim provoque nela uma reflexão introspetiva. O documentário desenvolvido utiliza a estrutura da narrativa para obter uma reação emotiva da audiência esperando com

isto desafiar os possíveis estereótipos de género.

O limite temporal da presente dissertação impossibilitou a edição de dois dos três documentários propostos no projeto. De igual forma, também as fotografias utilizadas para dar a possibilidade de escolha à audiência foram relaxadas na sua implementação, sendo definidas apenas duas fotos. A grande quantidade de conteúdos multimédia, inerentes à experiência proposta, dificultaram a sua implementação, tendo sido, por razões já referidas, concretizados apenas alguns dos elementos inicialmente projetados. Também durante o processo de entrevistas, *focus group* e entrevistas documentadas em vídeo existiram dificuldades. O grande número de pessoas envolvidas na amostra (tendo em conta a análise qualitativa realizada) deste estudo dificultou o agendamento das entrevistas e o levantamento de informação indispensável ao trabalho proposto. O próprio tema provocou algum desconforto junto de alguns entrevistados tendo sido necessário um esforço extra na construção dos guiões e na forma como o tema era abordado para obter uma resposta honesta por parte dos participantes.

Em conclusão foram atingidos os objetivos da presente dissertação, tendo sido investigados os estereótipos existentes na comunidade. A instalação foi meticulosamente projetada, tendo como base uma forte componente teórica tanto ao nível da criação artística bem como dos mecanismos da experiência. As opções tomadas foram claramente justificadas tendo sido feito um paralelismo com outras experiências sociais de grande impacto na comunidade científica. Para além do projeto foi feito um esforço no sentido de implementar os elementos inerentes à instalação, superando os objetivos inicialmente definidos. Componentes como a imagem gráfica da instalação, os convites e a aplicação web desenvolvida bem como a sua publicação no servidor demonstraram o grau de maturidade da implementação. Apesar dos esforços realizados no sentido de obter uma experiência com bases na psicologia social, é necessário realizar um conjunto de trabalhos futuros, muitos dos quais expressos na secção seguinte, para que a instalação seja capaz de induzir à prática reflexiva.

## 5.2 Trabalhos Futuros

O trabalho desenvolvido expôs vários estereótipos e preconceitos ainda existentes no seio da comunidade [FEUP](#). Este trabalho inicial, mas importante, idealiza (e concretiza) uma proposta de modelo para uma experiência que pode ser aplicada aos mais diferentes estereótipos. Assim, no futuro, é pretendido que este trabalho evolua em três frentes: identificação de estereótipos, evolução da experiência e validação da mudança comportamental.

Na tarefa de identificação é pretendido realizar um levantamento mais extensivo dos estereótipos ainda existentes na [FEUP](#), podendo este ser ampliado à U.Porto. Para este fim, é proposta uma análise quantitativa através de questionários a todas as Faculdades, procurando assim obter uma maior amostra, eventualmente, mais representativa.

A instalação multimédia deve também evoluir de forma a que a experiência criada tenha a capacidade de expor o utilizador a novas sensações e estímulos. Esta evolução deve passar por tornar a experiência mais interativa recorrendo a tecnologias como vídeos 360 ou realidade aumentada,

remetendo a experiência ainda mais para os dispositivos móveis. No futuro, deve também ser investigada o desenvolvimento de experiências coletivas à semelhança da realizada por [Asch](#).

Finalmente a validação da mudança comportamental deve ser investigada por forma a compreender o impacto da experiência no indivíduo e como esta afeta a sua maneira de interagir com outros. Neste sentido, a experiência deveria ser introduzida a jovens estudantes do ensino secundário, idealmente em contexto de um primeiro contacto com a universidade como é o caso de atividades já existentes como "Profissão engenheiro". Posteriormente, os jovens que foram alvos da experiência seriam convidados a participar numa entrevista. Os resultados das entrevistas poderiam então ser comparados com os resultados de jovens que não tenham realizado a experiência.



## **Anexo A**

# **Guiões**

### **A.1 Entrevista**

1. Nome do entrevistado:
2. Que grupos identificar dentro da comunidade da FEUP? Descreva-me por favor cada um desses grupos?
3. A que se devem e como se formam estes grupos?
4. Que preconceitos identifica na comunidade FEUP em relação a esses grupos? Conhece algum caso? É possível dar-me um exemplo? No seu parecer porque é que isto acontece?
5. Por favor, que situações de discriminação poderão afetar estes grupos? Pode dar-me algum exemplo ou um caso que conheça?
6. Numa perspetiva pessoal como interpreta os casos de preconceito e discriminação dentro da FEUP?
7. Como é que os estereótipos podem influenciar a forma com algumas pessoas olham para as outras? Pode falar-me mais um pouco sobre isso? É possível dar-me exemplos? Conhece algum caso?
8. De que forma podemos minimizar o impacto dos estereótipos na sociedade?

### **A.2 *Focus Group* A**

1. Há quanto tempo residem em Portugal?
2. Quais as principais diferenças culturais, entre o Brasil e Portugal?
3. Podem descrever-me como foi o processo de integração em Portugal?

4. Quais os motivos que levam estudantes brasileiros a procurar faculdades portuguesas, em particular a **FEUP**? Que expectativas têm em relação ao vosso futuro profissional? Pretendem voltar para o Brasil?
5. Que dificuldades identificam no processo de integração, de estudantes de nacionalidade brasileira, na comunidade **FEUP**. Porque é que existem essas dificuldades?
6. Que grupos identificam dentro da comunidade **FEUP**? Descrevam-me por favor cada um desses grupos.
7. A que se devem e como se formam estes grupos?
8. Como se caracterizam enquanto brasileiros?
9. Como caracterizam os portugueses?
10. Que preconceitos e discriminações identificam na comunidade **FEUP** em relação a estudantes estrangeiros? Conhecem algum caso? É possível darem-me exemplos? No vosso parecer porque é que isto acontece?
11. Consideram os estudantes de nacionalidade brasileira como sendo um grupo dentro da comunidade **FEUP**?
12. Que grupos identificam dentro da comunidade brasileira **FEUP**? A que se deve a criação desses grupos?
13. Consideram que existem estereótipos de género dentro da comunidade **FEUP**?
14. Que diferenças identificam em relação ao papel do género feminino em Portugal e no Brasil? Dentro da comunidade **FEUP** existe uma diferenciação entre o género feminino de nacionalidade portuguesa e o de nacionalidade brasileira?

### **A.3 Focus Group B**

1. Que grupos identificam dentro da comunidade da **FEUP**? Por favor, podem descrever-me cada um desses grupos?
2. A que se deve a formação desses grupos?
3. Que preconceitos identificam na comunidade **FEUP** em relação a esses grupos? Conhecem algum caso? É possível darem-me exemplos? No vosso parecer porque é que isto acontece?
4. Como é que os estereótipos podem influenciar a interação que temos uns com os outros? É possível darem-me exemplos? Conhecem algum caso?
5. Identificam estereótipos de nacionalidade dentro da comunidade **FEUP**? Conhecem algum caso? É possível darem exemplos?



6. Que preconceitos e discriminações identificam na comunidade **FEUP** em relação a estudantes estrangeiros? Conhecem algum caso? É possível darem-me exemplos? No vosso parecer porquê que isto acontece?
7. Na vossa perspetiva como ocorre o processo de integração destes estudantes em Portugal, em particular na comunidade **FEUP**?
8. Como se caracterizam enquanto portugueses?
9. Como caracterizam os brasileiros?
10. Consideram que existem estereótipos de género dentro da comunidade **FEUP**?
11. Que diferenças identificam em relação ao papel do género feminino em Portugal e no Brasil? Dentro da comunidade **FEUP** existe uma diferenciação entre o género feminino de nacionalidade portuguesa e o de nacionalidade brasileira?

## A.4 Documentário

### Questões Gerais

1. Quando começou a surgir o interesse na área das tecnologias? (Quais foram as razões que despertaram esse interesse? Quais as figuras que a influenciaram nessa decisão?)
2. O que a incentivou a vir estudar para a FEUP?
3. Quais as razões que a levaram a integrar o curso de **MIEIC/ MIEEC**? Pode partilhar conosco como foi/está a ser essa experiência?
4. Sentiu, nos trabalhos de grupo que realizou até ao momento, uma tendência para haver uma divisão por género? Se sim, houve algum esforço por parte dos docentes para quebrar esta divisão?
5. O papel do género é decisivo no momento de escolher uma profissão?
6. Numa perspetiva pessoal como observa o papel da mulher na área das tecnologias?
7. Existem discrepâncias de género nas áreas das tecnologias? Que justificações encontra para este cenário?
8. Que preconceitos e discriminações identifica em relação ao papel da mulher nas áreas das tecnologias?
9. Quais são as suas expectativas relativamente ao papel da mulher na sociedade e na empregabilidade na área das tecnologias?
10. Para concluir, tem conhecimento de alguma experiência social onde a variável género possa ter sido percebida como importante ou explicativa?

## Questões Específicas

### Entrevista A:

1. Na qualidade de vice-presidente da [IEEE Women in Engineering \(WIE\)](#) poderá explicar em que consiste este “projeto”?
2. Quais as motivações que levaram ao aparecimento do [WIE](#)?

### Entrevista B:

1. Enquanto presidente da [Computer Graphics Student Group \(NeCG\)](#) poderá explicar em que consiste este “projeto”?
2. Qual o papel do género feminino (a relevância), dentro da [NeCG](#)?

### Entrevista C:

1. Na qualidade de presidente do núcleo do [IEEE](#) da [Universidade do Porto \(UP\)](#) sente a necessidade recrutar mais elementos do género feminino?
2. No panorama atual qual o papel da mulher dentro do núcleo?

### Entrevista D:

1. Enquanto investigadora do [Instituto de Engenharia de Sistemas e Computadores, Tecnologia e Ciência \(INESC TEC\)](#) consegue descrever-me qual é o papel da mulher dentro do centro de investigação?
2. Numa perspetiva pessoal pensa que existe igualdade de género no centro de investigação?

### Entrevista E:

1. Na posição de estudante do curso [MIEEC](#) como descreve o papel da mulher no curso?
2. Considera que existem discrepâncias de género dentro do seu curso?

## Anexo B

# Pedidos de colaboração

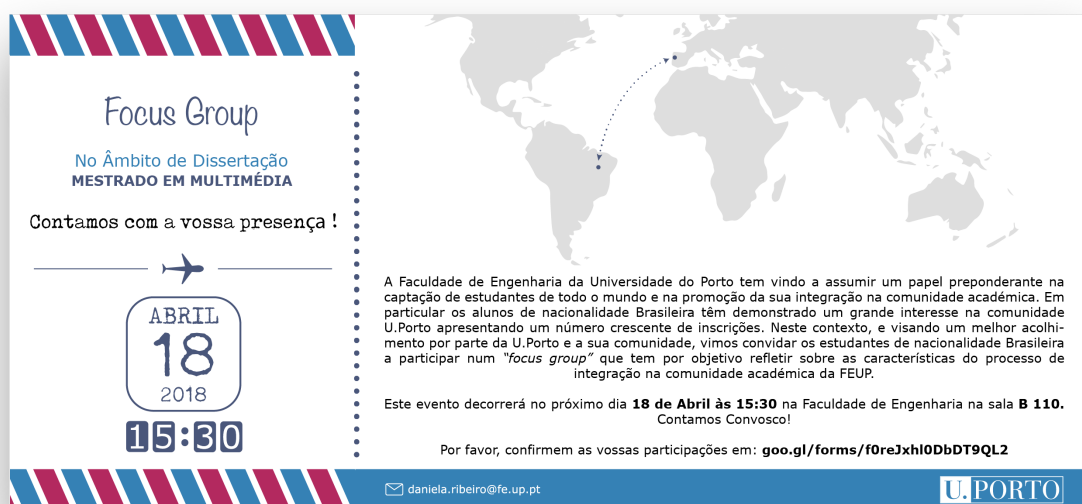


Figura B.1: Convite para o *focus group*

Figura B.2: Lembrete para o *focus group*



Figura B.3: Convite para a instalação multimédia



## **Anexo C**

### **Declarações de participação**



No Âmbito de Dissertação  
**MESTRADO EM MULTIMÉDIA**

**Estereótipos e narrativas autobiográficas:**  
a instalação multimédia como indutor da prática reflexiva e da mudança comportamental





### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO AUDIOVISUAL

Pelo presente instrumento, os participantes abaixo qualificados e assinados, autorizam a gravação audiovisual da secção de *focus group* que terá lugar dia 18 de Abril de 2018, pelas 15:30 na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP).

A sessão será baseada na troca de ideias, opiniões e vivências dos seus participantes, tendo por objetivo a reflexão sobre as características do processo de integração, dos estudantes de nacionalidade Brasileira, na comunidade académica da FEUP.

A presente autorização assegura a confidencialidade do material audiovisual recolhido, garantido que este, apenas irá ser utilizado para auxiliar a transcrição da sessão.

Porto, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

**Assinaturas:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

 [daniela.ribeiro@fe.up.pt](mailto:daniela.ribeiro@fe.up.pt) | [up201600429@g.uporto.pt](mailto:up201600429@g.uporto.pt)

Figura C.1: Autorização *focus group*





CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO  
e gravação de áudio e vídeo

Eu \_\_\_\_\_ aceito

participar num documentário, sobre o estudo de estereótipos na FEUP, direccionados para o papel da mulher na área das tecnologias, desenvolvido por Daniela Ribeiro, no âmbito de dissertação, do Mestrado de Multimédia, que decorrem sob a orientação da Prof.ª Carlos Oliveira e co-orientação do Prof.º Luciano Moreira, na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. Do mesmo modo, estou disposto/a a participar na entrevista que servirá de base ao documentário, parte integrante de uma instalação multimédia, da presente dissertação e concedo a autorização para a captura e armazenamento de áudio e vídeo.

Fui informado/a que a informação recolhida será tratada e exposta aos participantes da instalação.

Porto, 6 de julho de 2018

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante)

Caso tenha interesse em ser contactado/a para participar na instalação, INDIQUE POR FAVOR:



Contacto  
E-mail: \_\_\_\_\_



Contacto  
telefónico: \_\_\_\_\_

Figura C.2: Consentimento de Participação



## **Anexo D**

# **Personas**

Figura D.1: *Personas* da Fotografia 1 e 2

# Bibliografia

- Allport, G. W. (1954). The nature of prejudice.
- Antunes, M. (1999). *Teoria da Cultura*. Colibri, Lisboa.
- Aristóteles (2008). *No Title*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 3<sup>a</sup> edição edition.
- Asch, S. E. (1955). Opinions and social pressure. *Scientific American*, 193(5):31–35.
- Asch, S. E. and Guetzkow, H. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments. *Groups, leadership, and men*, pages 222–236.
- Auboyer, J., Bejarano, J., Berti, L., Borràs, M., Borró, M., Castelfranco, G., Cirici, A., and Cogniat, R. (2006a). Glossário - índice Geral da Obra.
- Auboyer, J., Bejarano, J., Berti, L., Borràs, M., Borró, M., Castelfranco, G., Cirici, A., and Cogniat, R. (2006b). Grécia.
- Auboyer, J., Bejarano, J., Berti, L., Borràs, M., Borró, M., Castelfranco, G., Cirici, A., and Cogniat, R. (2006c). Pré-História | África Negra | Oceânia.
- Azevedo Meireles, M. d. C. (2015). *Transmedia Storytelling na Televisão Portuguesa*. PhD thesis, Faculdade de Engenharia do Universidade do Porto.
- Bateson, M. C. (2001). *Composing a life*. Grove Press.
- Bergström, B. (2009). *Essentials of visual communication*. Laurence King Publishers.
- Bosi, A. D. P. (2016). História e narrativa fotográfica: o caso de “Migrant Mother”, de Dorothea Lange. *História da Historiografia: o caso de “Migrant Mother”, de Dorothea Lange*, (19):159–173.
- Cabecinhas, R. (2004). Processos cognitivos, cultura e estereótipos sociais.
- Cabecinhas, R. and Lazaro, A. (2009). A Psicologia Social nas Ciências da Comunicação.
- Campbell, J. (1949). The hero with a thousand faces. *Princeton, NJ: Princeton University*.
- Cartwright, D. and Zander, A. (1953). Group cohesiveness: introduction. *Group dynamics: Research and theory*. Evanston, IL: Row Peterson.

- Castro, A. P. d. and Mcsill, J. (2013). Storytelling para resultados: como usar estórias no ambiente empresarial. *Rio de Janeiro: Qualitymark*.
- Cavinato, A. (2010). A arte de contar histórias: The storytelling art. *Centro Universitário Moura Lacerda*, page 147.
- Choy, E. (2017). Good Storytelling is More Science Than Art.
- Clark, K. B. and Clark, M. K. (1940). Skin color as a factor in racial identification of negro preschool children. *The Journal of Social Psychology*, 11(1):159–169.
- Clark, K. B. and Clark, M. P. (1950). Emotional factors in racial identification and preference in negro children. *The Journal of Negro Education*, 19(3):341–350.
- Cooper, A., Reimann, R., and Cronin, D. (2007). *About face 3: the essentials of interaction design*. John Wiley & Sons.
- Cultural, L. (1992). Dicionário da língua portuguesa. *São Paulo: Nova Cultural*.
- Damásio, A. (2003). Ao encontro de espinosa, trad. PEA., *Pub. Europa-América, Lisboa*.
- Damásio, A. (2013). A diferença entre emoção e sentimento.
- Damásio, A. (2017). *A Estranha Ordem das coisas*. Temas e Debates, Lisboa, 1ª edição edition.
- Damásio, A. R. (2009). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Editora Companhia das Letras.
- De Waal, F. B. (2008). Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. *Annu. Rev. Psychol.*, 59:279–300.
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., and Sears, R. R. (1939). Frustration and aggression.
- Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P., and Esses, V. M. (2010). Prejudice, stereotyping and discrimination: theoretical and empirical overview. *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*, pages 3–29.
- Eagleman, D. (2017). *O Cérebro—À Descoberta de Quem Somos*. Leya.
- Egri, L. (2007). *A arte da escrita dramática: sua base na interpretação criativa dos motivos humanos*.
- Eisenberg, N. and Strayer, J. (1990). *Empathy and its development*. CUP Archive.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & emotion*, 6(3-4):169–200.
- Esfahani Smith, E. (2017). The two kinds of stories we tell about ourselves.

- Frijda, N. H. (1986). The emotions: Studies in emotion and social interaction. *Paris: Maison de Sciences de l'Homme*.
- Frost, E. L. and Hoebel, E. A. (1981). *Antropologia cultural e social*. Editora Cultrix.
- Huyghe, R. et al. (1961). *L'art et l'homme*.
- Kant, I. (1790). *Critique of judgment*.
- Kaprow, A. (1966). *Assemblage. Environments & Happenings* (New York: HN Abrams).
- Katz, D. and Braly, K. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28(3):280.
- Katz, D. and Braly, K. W. (1935). Racial prejudice and racial stereotypes. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 30(2):175.
- Krauss, R. (2008). A escultura no campo ampliado. *Arte & Ensaios*, XV(17):128–137.
- Laurel, B. (2013). *Computers as theatre*. Addison-Wesley.
- Leão, L. I. R. (2012). *Indução da emoção através de estímulos emocionógenos gerados por computador*. PhD thesis, Instituto Superior de Ciências da Saude.
- Lévi-Strauss, C. and Arruabarrena, H. (1987). Mito e significado.
- Leyens, J.-P. and Yzerbyt, V. (1999). *Psicologia Social*. Edições 70.
- Lippmann, W. (1946). *Public opinion*, volume 1. Transaction Publishers.
- Mathews, Ryan e Wacker, W. *Qual é a sua história ? : storytelling para mover mercados, públicos-alvo, pessoas e marcas*.
- McKee, R. (1997). *Story: Substance, Structure, Style, and the Principles of Screenwriting*. Methuen.
- McSill, J. (2014). *5 Lições de Storytelling: Fatos, Ficção e Fantasia*. DVS Editora.
- Mérida, J. and Jorge, M. (2010). Análisis comparativo de los principales paradigmas en el estudio de la emoción humana. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13:34.
- Miller, C. H. (2004). *Digital storytelling: A creator's guide to interactive entertainment*. Taylor & Francis.
- Moscovici, S., Zavalloni, M., and Louis-Guerin, C. (1972). Studies on polarization of judgments: I. group effects on person perception. *European Journal of Social Psychology*, 2(1):87–91.
- Núñez, A. (2007). *Será mejor que lo cuentes*. Empresa Activa, España.
- Penafria, M. (1999). *O filme documentário: história, identidade, tecnologia*. Edições Cosmos.

- Penafria, M. (2001). O Ponto De Vista No Filme Documentário. *Bocc*, page 9.
- Pinel, D. J. (2017). Os primórdios da instalação artística. pages 22–30.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Harper & Row, New York.
- Preto, P., Quintino de Sousa, P., López-Iglésias Samartim, R., and Torres Feijó, E. J. (2012). *Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas-De Eça de Queirós a Fernando Pessoa*. Através Editora, Santiago de Compostela - Faro.
- Propp, V. (1983). Morfologia do conto maravilhoso. *floresta*, 480:709.
- Ramos, M. M. (2010). Fotografia e arte: demarcando fronteiras. *Contemporânea*, 7(1):129–142.
- Russel, J. A. (1980). A Circumplex Model of Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39:1161–1178.
- Salgado, S. and Caujolle, C. (1993). *GENESIS Sebastião Salgado*. Centre national de la photographie.
- Salles, C. A. (1998). *Gesto inacabado: processo de criação artística*. Annablume.
- Santos, L. S. d. (2017). Storytelling: o poder da narrativa estratégica dentro do branding e marketing.
- Sherif, M. (1937). An experimental approach to the study of attitudes. *Sociometry*, 1(1/2):90–98.
- Steiner, Barbara e Yang, Y. (2004). *Autobiography*. Thames and Hudson, London.
- Tajfel, H. (1972). Experiments in a vacuum.
- Tavares, A. L. M. (2009). A fotografia artística e o seu lugar na arte contemporânea. *Sapiens: história, patrimônio e arqueologia*, (1):118–129.
- Tedesco, E. (2007). Instalação: campo de relações. *Revista Prâxis*, 1:19–24.
- The Event Psychologist (2016). The Psychology of Storytelling: Implications for brands and experiential marketing | The Event Psychologist. (visitado 21 de Janeiro de 2018).
- Tools, R. (2013). How Stories Sell: The Psychology of Storytelling.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*, volume 2. J. Murray.
- Vala, J. (1997). Representações sociais e percepções intergrupais. *Análise social*, pages 7–29.
- Vala, Jorge & Monteiro, M. B. (2006). *Psicologia Social*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 7ª edição edition.
- Vogler, C. (2007). *The Writer's journey*. Michael Wiese Productions Studio City.



Wundt, W. M. (1897). Outline of Psychology.

Zarate, M. A. and Smith, E. R. (1990). Person categorization and stereotyping. *Social Cognition*, 8(2):161–185.